بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة مؤتـــــة
عمادة الدراسات العليا

الواقع والملامح المستقبلية للإشراف التربوي في الأردن كما يراها المشرفون التربويون

محمد إبراهيم جويفل الدهيسات

رسالة
مقدمة إلى
عمادة الدراسات العليا
استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة
الماجستير في قسم الأصول والإدارة التربوية

جامعة مؤتة، 2004

جامعة مؤته

إجازة رسائل جامعية

عمادة الدراسات العليا

تقرر إجازة الرسالة المقدمة من الطالب محمد ابـــراهيم الدهيســـات/ ماجســـتير إدارة تربوية، والموسومة بـــ:"**الملامح المستقبلية للإشراف التربوي في الأردن كما يراها المشرفون التربويون** ".

استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الادارة التربوية .

القسم : الاصول والادارة التربوية

الاسم	التوقيع	التاريخ	
أ.د. احمد بطاح		٢٠٠٤/١/٨	مشرفا
د. اخليف الطراونة		٢٠٠٤/١/٨	عضوا
د. حسن الطعاني		٢٠٠٤/١/٨	عضوا
د. ساري سواقد		٢٠٠٤/١/٨	عضوا

عميد الدراسات العليا

د.ذياب البداينـــة

الإهداء

إلى:

شهداءِ الأمَّةِ الأكرمِ منّا جميعاً، وروحِ والـديَّ الطـاهرين بِـرّاً وإحساناً، وزوجتي وأبنائي: (هَمَّام، وأريج، وإشراق، وزيـد) حبّاً ووفاءً، ومَنْ علّمني حرفاً تقديراً واحتراماً.

أهدي ثمرة هذا الجهدِ المتواضع.

محمد إبراهيم جويفل الدهيسات

شكر وتقدير

لا يسَعُني – وقد أنهيتُ هذه الرسالةَ بعونِ اللهِ وتوفيقه – إلاّ أنْ أتقدّمَ بالشكرِ وخالصِ التقديرِ والاحترامِ والعرفانِ لكلٍّ من ساهمَ في إنجاز هذه الرسالةِ، وعلى رأسِهم المشرف على هذه الرسالة أستاذي المربّي الفاضل الأستاذ الدكتور "أحمد بطاح" على ما بذلهُ من جهدٍ وإرشاد وتوجيه، فهو كما عوّدنا لا يغلق بابه في وجه أحدٍ من طلاّبهِ على الرّغم من ضيقِ وقتهِ وكثرةِ مرايديه، فلهُ منّي جزيلُ الشكرِ على مساعدته لي في إنجازِ هذه الرسالة.

كما أتقدّمُ بوافرِ الشكرِ إلى كلٍّ من الدكتور "خليف الطراونة"، والدكتور "حسن الطعاني"، والدكتور "ساري سواقد" لتفضلهم بالمشاركة في مناقشةِ هذه الرسالة.

كما وأشكرُ كل من ساهم في إعداد هذه الرسالة ابتداءً بلجنةِ الخبراءِ ولجنةِ تحكيم الاستبانات، لتفضّلهم بتحكيم الاستبانتين وإثرائهما بآرائِهم وملاحظاتِهم والأخوة جميعاً الذين ساعدوا في التدقيق اللغوي والطباعة والتنسيق.

ولا يفوتني أنْ أشكرَ الأخوة الكرام رؤساء أقسام الإشراف التربويّ في مديريات التربية والتعليم على مساعدتهم في توزيع الاستبانات وجمعها وشكري للأخوة المشرفين الذين أجابوا على الاستبانات وعلى ما أبدوه من ملاحظات كان لها أثرٌ طيّبٌ.

والشكر والتقدير إلى الدكتور ذياب البداينة عميد الدراسات العليا والموظفين كافة على ما أبدوه من تعاونٍ واهتمام.

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة

الموضوع	الصفحة

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

ملخص

الواقع والملامح المستقبلية للإشراف التربوي في الأردن

كما يراها المشرفون التربويون

محمد إبراهيم جويفل الدهيسات

جامعة مؤتة 2004

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على الواقع الإشـــرافي الممـــارس والملامح المستقبلية للإشراف التربوي في الأردن خلال السنوات العشـــر القادمة من القرن الحادي والعشرين، إضافة إلى معرفة مدى الاختلاف بين الواقع الممارس والتوقعات المستقبلية للإشراف التربوي باختلاف متغيرات الجنس ، والمؤهل العلمي، والخبرة الإشرافية، والإقليم.

ولتحقيق أهداف هذه الدراسة تم اختيار عينة عشوائية طبقية عنقودية من مديريات التربية الموجودة في الأقاليم الثلاثة: (الشمال، والوسط والجنوب). حيث بلغ حجم عينة الدراسة (150) مشرفاً ومشرفةً. ولغايات تحقيق أهداف هذه الدراسة استُخدِمَتْ استبانتان: الأولى لقياس الواقع الإشرافي الممارس، وقد اشتملت على (62) فقرة، والثانية لقياس توقعات المشرفين للملامح المستقبلية للإشراف التربوي، وقد اشتملت على (53) فقرة.

ولتحليل نتائج الدراسة استخدمت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للتعرف على الواقع الإشرافي الممارس، والملامح المستقبلية للإشراف التربوي في الأردن، واستخدم اختبار (ت) (t-test)، وتحليل التباين الأحادي(ONE-WAY ANOVA)، وتحليل التباين المتعدد (Manova) لاستخراج دلالات الفروق التي تعزى لمتغيرات الدراسة.

وقد خلصت الدراسة إلى ما يأتي:

1- هناك ممارسة بدرجة عالية للواقع الإشرافي في المجالات التالية: (العلاقات الإنسانية، والعلاقة مع الزملاء والمجتمع، النمو المهني والمنهاج وإدارة الصفوف، والتعليم، والتقويم، والاختبارات، والتخطيط) حيث بلغت درجة ممارستها ما بين (3.74-4.66) من (5)، وهناك ممارسة بدرجة متوسطة للمجالين الإشرافيين التاليين: (الإدارة وأسلوب تقويم أداء المعلم)، حيث بلغت درجة الممارسة لهما ما بين (3.09-3.26) من (5).

2- توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الواقع الإشرافي الممارس للمجالات كافة، تبعاً لمتغيرات: الجنس والمؤهل العلمي، والإقليم، والخبرة الإشرافية.

3- توصلت الدراسة إلى توقعات بدرجة عالية للملامح المستقبلية للإشراف التربوي من قبل المشرفين التربويين، وبلغت درجة التوقعات ما بين (3.95-4.62) من (5).

4- توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الملامح المستقبلية تبعاً لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة الإشرافية). بينما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الإقليم.

5- أشارت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة الممارسة للواقع الإشرافي ودرجة التوقع للملامح المستقبلية للإشراف التربوي لصالح الملامح المستقبلية، مما يظهر طموح المشرفين التربويين المستقبلي للنهوض بالعملية الإشرافية.

وبعد تحليل ومناقشة نتائج الدراسة، وفي ضوء أهدافها، تمّ التقدم بعدد من التوصيات، أبرزها:

1- أن يتم إشراك جميع المشرفين في التدرب على برامج الكفاءة المؤسسية (برنامج تطوير الإدارة المدرسية، وبرنامج الاتصال الإداري، وبرنامج تطوير الإشراف التربوي، وبرنامج الصفوف الثلاثة الأولى).

2- أن تعطى فرص كافية لتدريب المشرفين كافة في كلّ الأقاليم، مع مراعاة توزيع فرص التدريب بصورة عادلة على كلّ المديريات دون إهمال لأيّ مديرية بحجة بعد المسافة عن المركز، أو قلّة عدد المشرفين الذين سيستفيدون من هذه الدورات.

3- إجراء دراسات تتعلق بمقارنة الإشراف التربوي في الأردن مع الإشراف التربوي في الدول المتقدمة، وذلك في ضوء الإتجاهات الإشرافية الحديثة.

Abstract

The actual and features of the educational supervision in Jordan as seen by the educational supervisors

Mohammad Ibrahim Al-dohisat
Mu'tah University 2004

This study aims at identifying the characteristics of the actual supervision and the future features of the educational supervision in Jordan during the coming ten years of the twenty first century in addition to identifying the extent of the difference between the actual supervision and the future expectations of educational supervision with differences of sex ,qualifications ,supervision experience and the region variables.

In order to achieve the aims of this study ; a clustered random sample was chosen from the directorates of education in three regions: (the north – the middle –the south).The study sample consisted of 150 male/female supervisors. Two questionnaires were used.The first one was used to measure the actual supervision and consists of 62 items, And the second questionnaire consists of 53 items and is used to measure supervisors`expectations for future features of educational supervision.

For analyzing the results of the study, Arithmetic mean and standard deviation were used to identify the types of actual supervision and the future features of the educational supervision in Jordan. On the other hand, (T-test) , analysis of one-way variance (Anova) and (manova) were used to obtain differences` implications related to study variables.

The study reached the following results:

1- Large practice of the recent supervision in the following areas:(the human relationships, the relation with mates and society ,vocational growth, curriculum, classroom-management, teaching, evaluation testing, and planning); the degree of practice here is (3.74-4.66) out of 5. And the study discovered a medium degree of practice of the following two supervision fields: (administration and teacher's performance, evaluation methods) the degree of practice here was (3,09-3,26) out of 5.

2- The study showed that there were no statistically significant differences in the degree of the present practical supervision for all areas regarding sex, educational degree, region, and supervision experience.

3- The study came out with high expectations for future features of educational supervision by educational

supervisors. The degree of these expectations is mounted to (3.95-4.62) out of 5.

4- The study pointed out that there were no statistically significant differences in the degree of future features related to the variables of (sex, educational degree, and experience in supervision). On the other hand, the study showed statistically significant differences related to region variable.

5- The study indicated that there were statistically significant differences between the actual supervision and the future features of of educational supervision for the benefit of future features.This showes the educational supervisors` ambition towards developing supervision process.

Having analyzed and discussed the results of the study ; and in the light of its aims, the following recommendations should be taken into consideration:

1. All supervisors should be involved in training of the institutional competence programs (Development of school management, Administration communication program, grade 1-3 program).
2. All supervisors should be given enough opportunities of training in all regions taking in to consideration equal distribution of these opportunities to all directorates without neglecting any directorate due to distance from the center or due to the small number of supervisor benefiting from these courses or programs.
3. Conducting studies related to the comparison of the educational supervision in Jordan with modern supervision attitudes in the developed countries.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

مقدمة الدراسة ومشكلتها

اهتم الإنسان بالمستقبل منذ عصور سحيقة في القدم، وقد تمثل اهتمامه هذا بمحاولاته المستمرة للكشف عما سيحمله المستقبل من أحداث وتصورات، وما يخبئه من وقائع ومفاجآت، بهدف التهيؤ له، وتأمين ما يتطلبه من مستلزمات تتصل بالحاجات الأساسية، لاستمرار الحياة البشرية وتطورها، وهناك الكثير من الشواهد والأدلة التي تؤكد على دراسة المستقبل بهدف التهيؤ له، وتوجيه مساراته على النحو المطلوب.

ولعل ما ورد في قصة يوسف "عليه السلام" في قوله تعالى:﴿ يُوسُفُ أَيُّهَا الصِّدِّيقُ أَفْتِنَا فِي سَبْعِ بَقَرَاتٍ سِمَانٍ يَأْكُلُهُنَّ سَبْعٌ عِجَافٌ وَسَبْعِ سنبلات خُضْرٍ وَأُخَرَ يَابِسَاتٍ لَعَلِّي أَرْجِعُ إِلَى النَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَعْلَمُونَ ۞ قَالَ تَزْرَعُونَ سَبْعَ سِنِينَ دَأَبًا فَمَا حَصَدْتُمْ فَذَرُوهُ فِي سُنْبُلِهِ إِلَّا قَلِيلًا مِمَّا تَأْكُلُون ۞ ثُمَّ يَأْتِي مِنْ بَعْدِ ذَلِكَ سَبْعٌ شِدَادٌ يَأْكُلْنَ مَا قَدَّمْتُمْ لَهُنَّ إِلَّا قَلِيلًا مِمَّا تُحْصِنُونَ﴾ (يوسف آية 46-48) دليلٌ واضح على أهمية التنبؤ بالمستقبل والعمل على تأمين متطلباته وتوفير مستلزماته عن طريق ادخار جزء مما سيتم جنيه من إنتاج وفير من سنوات العطاء إلى سنوات القحط والجفاف.

ورغم الاهتمامات التي تم تصويرها بأشكال متعددة ومختلفة إلا أنّ الاهتمام العملي بدراسة المستقبل كظاهرة، ومجال اهتمام أكاديمي، يقوم على مناهج لدراسته، ونظريات لتفسيره، واستراتيجيات أو خطط للتعامل معه، يرجع إلى بداية النصف الثاني من القرن العشرين، ولقد مرّ السعي لمعرفة المستقبل كعلم واهتمام عام بعدة صور ومراحل متداخلة، وليست

متعاقبة، واعتمد التفكير في المستقبل في كل مرحلة من هذه المراحل على أسس فكرية ونظرية ومنهجية.

وترتبط الدراسات المستقبلية بالتخطيط الذي هو في جوهره اكتشاف بدائل مستقبلية، وتشخيصها، وتحديد فعاليتها بصورة واضحة، وربط اتخاذ القرارات بهذه البدائل في ضوء النظام التربوي القائم، من حيث قيمه وبناؤه وموارده، لأن التعليم لا تصدق رؤيته وتقويمه وتوجيهه إلا في ضوء سياقه الاقتصادي، والاجتماعي، وما يتضمنه من قوى، واتجاهات، وأهداف، وقيم، وإمكانات. وهذا يفرض علينا أن ندرس المستقبل، ونتابع دراساته وأن نتعرف على السياق الاقتصادي، والاجتماعي الذي ينتظر أن يوجد فيه التعليم، لكي تصبح رؤيتنا لهذا التعليم أكثر وضوحاً وشفافية، وبالنسبة للتربية يرجع الاهتمام بهذا المجال إلى بداية عقد السبعينات حيث جرى التأكيد على البعد المستقبلي الذي أخذت به الكثير من النظم التربوية والذي يربط التعليم بصدق حركة المجتمع وتطوره نحو المستقبل (الغنام 1974).

كما أن الأنظمة التربوية بحاجة إلى إعداد الإنسان القادر على تفسير الماضي وصناعة المستقبل، أي إننا في نهاية الأمر لن نستطيع مواجهة المستقبل بدون العلم والتعليم (الغنام، 1987).

ومما يزيد من أهمية الدراسات المستقبلية في حقل التربية والتعليم أن العلم والتعليم أصبح اليوم وربما أكثر من أي وقت مضى سلاحاً وميداناً للصراع الدولي، ومواجهة التحديات الكبرى في عالم المعلوماتية والتكنولوجيا، والتكتلات الاقتصادية، والنمطية في العلاقات الإنسانية وبناء جوانب الحضارة المعتمدة في كل جوانبها على التقدم العلمي المتسارع

والتربية المستدامة، والعولمة الفكرية، والثقافية، والاقتصادية التي تنتشر على كافة الصعد.

والعالم اليوم يشهد تقدماً علمياً وتكنولوجيا هائلاً خاصة وهو يقف على بدايات قرن جديد، وهذا يفرض ضرورة مضاعفة الاهتمام بعمليتي التعلّم والتعليم، فهي القوة المؤثرة، بل والحاسمة في حياة الأمم والشعوب على مر العقود، وهذا يلقي بمسؤولية التحدي أمام القائمين على التربية ويضعهم في مواجهة حقيقية مع مواكبة هذا التقدم المتسارع.

ولعلّ التغيرات والأحداث الاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية والتكنولوجية التي شهدتها الحضارة الإنسانية خلال القرن العشرين، التي ستستمر آثارها إلى القرن الحادي والعشرين، أملت على الأنظمة التربوية المختلفة ضرورة التجديد، والتطوير، والتغيير إذا أرادت أن تكون قادرة على مواكبة التغيرات السريعة التي تشهدها مجتمعاتنا، وبالتالي تلبية الاحتياجات المختلفة لهذه المجتمعات.

ولعلّ الوطن العربي اليوم أحوج ما يكون إلى مراجعة نظمه التربوية وإصلاحها، وهو يواجه الكثير من التحديات الداخلية، والخارجية التي تهدد أمته ووجوده، مستندين في ذلك إلى محاولات علمية لاستشراف المستقبل وكشف اتجاهاته وتحديد مساراته، معتمدين التربية أداة لتعبيد الطريق أمام مستقبل الأمة العربية حيث يمتلك مصيرها، وتحدد بإرادتها اتجاه سيرها إذ أن التربية كانت وما تزال قوة كبرى يزداد شأنها في الشدائد، وأن دورها المتكامل مع جوانب التنمية الأخرى الذي يمنح لأي مجال معناها وزخمها وخصبها وإبداعها.(المنظمة العربية للتربية، 1995)

والأردن كغيره من الدول العربية التي اهتمت بعمليتي التطوير والتغير. وشهدت خلال السنوات الخمس عشرة الماضية حركة تطوير

تربوية شملت مناحي العملية التربوية كافة، وحددت أربعة أهداف لعملية التطوير التربوي،وهي: البدء في عملية تحديث المجتمع، والمشاركة الإيجابية في الإفادة والإسهام في التقدم العالمي، والانفتاح الواعي على الثقافة العالمية والولوج الآمن للقرن الحادي والعشرين. ومن خلال الأهداف الرئيسة التي حددت بعملية التطوير التربوي،فقد تمخضت عنها أهداف مرحلية هي: زيادة فعالية الإدارة التربوية والتعليمية والمدرسية وزيادة فعالية استخدام المصادر التعليمية، ورفع كفاءة إدارتي: التغيير والتطوير.

وبذلك فإن حركة التطوير التربوي التي شملت مناحي العملية التربوية كافة بأهدافها العامة، والخاصة بحاجة إلى جهود كبيرة لإحداثها وتطويرها، ولذلك فقد بذلت وزارة التربية والتعليم في الأردن جهوداً مطردة لأحداث هذا التطور الذي بدأ بالمؤتمر الأول للتطوير التربوي عام 1987 استجابةً من هذه الوزارة إلى الحاجة الملحة لترجمة هذه الرغبة في التغيير نحو الأفضل في نتاجات العملية التربوية إلى واقع ملموس متمثل في إحداث نوعي في سلوك أداء الطلبة، وذلك من خلال الارتقاء بأداء المعلمين والمشرفين التربويين، ولذلك هدفت الخطة الثانية للتطوير التربوي (1999-2005) أول ما هدفت إلى تحقيق تربية نوعية مميزة تنعكس على مدخلات ومخرجات النظام التربوي مما يمكنه من إحداث التغير المنشود في المجالات الاقتصادية والاجتماعية.

وليس من شك في أن الإشراف التربوي هو أحد أهم أركان العملية التربوية، حيث ينتظر منه أن يعمل على إحداث التغير المنشود، فهو عايش العملية التربوية منذ بداياتها في الأردن وتطور عبر نقلات نوعية هامة، إذ شهد مؤتمر التوجيه التربوي في العقبة (4-7) شباط 1975 النقلة النوعية

الأولى منها، وانبثق عنه مفهوم الإشراف التربوي باعتباره عملية قيادية ديموقراطية، تعاونية منظمة، تهدف إلى الاعتناء بالموقف التعليمي وتحسين العوامل المؤثرة فيه،وأخذت وزارة التربية والتعليم بعد هذا المؤتمر بمجموعة من الاتجاهات الجديدة لتطوير العملية الإشرافية، ومن أهمها أن الإشراف التربوي: عملية إنسانية قيادية شاملة. وحددت على أساسها مفهوم العملية الإشرافية في أنها: التي تمكن المعلمين وغيرهم من أطراف العملية التعليمية التعلّمية من القيام بأدوارهم بشكل فعّال.

ثم جاءت النقلة النوعية الثانية في مجال تطوير الإشراف في المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي، الذي عقد في عمان (7) أيلول 1987 الذي تميز برفع شعار "التربية مسؤولية وطنية " وأكدت التوصيات المنبثقة عنه على ضرورة استخدام أساليب إشرافية متكاملة مع الاهتمام بالتقويم المستمر لعملية الإشراف والتغذية الراجعة إلى تطوير الدور الإشرافي وتوجيهه لتحسين الدور التعليمي وتلبية احتياجات المعلمين باعتبار المشرف التربوي خبير مساند للمعلم معرفياً وأدائياً في إطار إنساني تربوي.(وزارة التربية والتعليم، 2002)

والإشراف التربوي هو صمام الأمان في العملية التعليمية والتعلّمية وبقدر كفاءة الإشراف التربوي وفعالية أجهزته تكون كفاءة العملية التعليمية وفعاليتها، فهو الآلية المسؤولة عن تحقيق الكثير من عناصر الجودة النوعية في النظام التعليمي، خاصة الحلقات الأربع الكبرى التي تمثل حلقات الجودة النوعية وهي:

1- المناهج بما تتضمنه من أهداف وتنظيم.

2- أداء المعلمين ممثلاً في سلوكهم داخل الغرفة الصفية وما يمارسون من طرائق وما يستخدمونه من أساليب واتجاهات.

3- المواد التعليمية التي تؤثر في اتجاهات المتعلمين، وفي مهارات التدريس لديهم، وتنمية قدراتهم الإبداعية، حيث يتعلمون كيف يتعلمون وكيف يستمرون في التعلم.

4- أساليب التقويم والأدوات التي نقيس بها نتائج التعلم، ونتعرف من خلال نتائجها على مدى تحقيق الأهداف التربوية كماً، وكيفاً، وبها نعرف ما إذا كان المتعلم قد تعلم تعليماً نوعياً، واحتفظ بما تعلم وأصبح قادراً على توظيف المعرفة في مهارات العمل والإنتاج.(حسن،1996)

من هذا المنطلق فإن نظام الإشراف في الأردن خضع لمراجعات ومداولات عديدة في المؤتمرات التربوية الأردنية وذلك من خلال عدة أوراق عمل، وتصورات مستقبلية، كان أهمها مؤتمر التطوير التربوي عام 1987 حيث أوصى هذا المؤتمر: بتبني مفهوم الإشراف التكاملي متعدد الوسائط، ووضع تنظيم إداري للإشراف التربوي، ووضع أسس ومعايير لاختيار المشرفين التربويين، وزيادة أعداد المشرفين التربويين والتنسيق بين وزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم العالي لإعداد وتأهيل المشرفين التربويين.(عيدة،1995).

وقد استشعر الباحث هذه المشكلة من خلال خبرته الميدانية في التعليم والتدريب والإشراف، زيادة على ما اطلع عليه من دراسات متعلقة بالإشراف التربوي في الأردن ويمكن إيجاز مشكلة البحث في النقاط الآتية:

1- أن المعلمين والمشرفين التربويين ما يزالون يواجهون صعوبات في علاقاتهم التفاعلية، وصعوبات في الاتصال، الأمر الذي ينعكس سلباً على أدائهم لأدوارهم بشكل فاعل.(الصالح،1993؛ الزعبي،1990).

2- مازالت العملية الإشرافية قاصرة عن تحقيق أهدافها بدرجة كبيرة بسبب التغيرات التي طرأت على عملية التطوير التربوي في الأردن، وما ترتب عليها من تغير للأدوات، وأساليب الأداء، وتنوع الكفايات ومستوى إتقانها، الأمر الذي رتب على العملية الإشرافية أعمالاً جديدة، ومهام نوعية لم تكن معروفة، أو مطروقة سابقاً.(مرعي وآخرون 1992).

3- أشارت معظم الدراسات التربوية بصراحة ووضوح إلى ضعف أثر الإشراف التربوي في مجال تطوير العملية (التعلمية – التعليمية) بشكل عام، وتحسين عمل المعلمين بشكل خاص، كما كشفت عن فجوة كبيرة بين مفاهيم الإشراف التربوي في فكر المشرفين، وأقوالهم، وممارستهم لهذه المفاهيم في الميزان التربوي.(السعود، 1993؛ الأيوبي،1990مرعي،1992)

4- ما زالت اتجاهات المعلمين سلبية نحو المشرفين التربويين، وهذا يؤثر في ضعف كفايات المشرف التربوي الإنسانية عموماً، وضعف كفاياته الفنية بشكل خاص، لأن التدريب التربوي الذي مارسه المشرفون التربويون على المعلمين في السنوات الخمس الأخيرة من هذه المرحلة كان فرصةً جيدة ليثبت المشرف كفاءته المهنية، ويقترب من المعلمين أكثر. وإن استمرار الاتجاهات السلبية نحو الإشراف يدل على أن المعلمين لم يقتنعوا بقدرات المشرفين، وتوجيهاتهم المهنية (الهزايمة1990 عليان،1992).

5- ما يزال التربويون يقصرون عملهم الإشرافي على الزيارة الصفية بشكل كبير، وما يزال استخدامهم للأساليب الإشرافية الأخرى محدوداً على الرغم من التوجيهات الحديثة نحو الأساليب الإشرافية الأخرى،وإن المشرف التربوي يتحدث عن ذلك كثيراً في المشاغل التدريبية مع المعلمين.(ديراني،1995 ؛ عيدة،1995؛ وزارة التربية والتعليم،2002)

6- انصراف المشرف التربوي عن تنمية ذاته مهنياً (السعود 2002 وهبي والمطوع، 1991)

7- فرص تدريب عناصر الإشراف التربوي عن طريق الدورات والندوات العلمية محدودة لأن التركيز على تدريب المعلين أكثر من المشرفين.(السعود، 2002؛ عطوي، 2001؛ وهبي والمطوع،1991)

8- الكوادر البشرية التي تقوم بإدارة عملية التدريب وبرامجه للمشرفين التربويين لم تصل إلى مستوى الكفاءة والتميز، فهي إن لم تكن مماثلة للمشرفين فهي أقل تأهيلاً وخبرة.

9- لا زالت عملية معالجة المشكلات الإشرافية بصورة تقليدية، وغير مبنية على الدراسات والأبحاث والطرق العلمية المنهجية.

10- لا يزال المشرف التربوي يعاني من الجفوة مع المعلمين، ومديري المدارس والإدارة التعليمية في المديريات التربوية.

يتضح مما سبق أن الإشراف التربوي الأردني في المرحلة الثانية (1987-2002) لم يكن بالمستوى المطلوب، على الرغم من الجهود المبذولة لتحسينه، وربما كانت المعوّقات خارج قدرة هذا الجهاز، أو أنه يتقاسم المسؤولية مع المعنيين في الوزارة والمهتمين بالتأثير لهذا العمل الإشرافي الهام على صعيد التربية والتعليم.

وواضح أيضاً أن التغيرات السريعة والمتلاحقة للعمل التربوي كتجديدات تؤكد نوعية التعليم، وتعمقه في سياق التحديات العالمية المتمثلة في العولمة والديموقراطية، وثورة الاتصالات والتكنولوجيا ومتطلباتها على الصعيد التربوي من جهة، ورغبة الأردن في التحديث وامتلاك التكنولوجيا وقواعد المعلومات من جهة أخرى، قد زادت من العبء على العمل الإشرافي والمشرفين التربويين،وتطلب الوضع منهم كفايات جديدة

ومستوى مرتفعاً من الأداء، وعملاً نوعياً متميزاً، وهذا كله ساهم في إبقاء مستوى تقويم العمل الإشرافي في الحدود نفسها، على الرغم من تطوره الأكيد عن المستويات السابقة لكن دون المستوى المطلوب. (المساد،2001).

ولهذا كله فإن الواقع بصورته الحالية، التي يكتنفها العديد من المشكلات والمعوقات، التي لها تأثيرها الكبير في الإشراف التربوي سيخلق إرباكاً في العمل الإشرافي، وفي نوعية التعليم، ممّا يعيق عملية التطوير والتجديد التربوي، ومواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي، ولهذا لا بدّ من دراسة الملامح المستقبلية للإشراف التربوي في الأردن في ضوء الملامح الحالية لها، من أجل تطوير وتحسين العملية التعليمية التعلّمية حيث يقتضي الأمر التشخيص العلمي لما هو قائم فعلاً، ثم رسم صورة المستقبل لما ينبغي أن يكون، والتخطيط معاً لما هو قائم نحو صورة المستقبل، وذلك لتكون العملية على بصيرة تامة، ورؤية واضحة.

مشكلة الدراسة:

تتلخص هذه المشكلة بدراسة واقع الإشراف التربوي وملامحه المستقبلية في الأردن، من خلال الإجابة على السؤال الرئيسي التالي: (ما درجة الممارسة للواقع ودرجة التوقع للملامح المستقبلية للإشراف التربوي في الأردن كما يراها المشرفون التربويون؟)

هدف الدراسة وأسئلتها:

يرمي البحث الحالي إلى التعرف على الواقع والملامح المستقبلية للإشراف التربوي في الأردن خلال السنوات العشر القادمة من القرن الحادي والعشرين، لذلك فإن الباحث يسعى للإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما درجة الممارسة للواقع الإشرافي التربوي في الأردن كما يراه المشرفون التربويون؟

2- هل هناك أثر لدرجة الممارسة للواقع الإشراف التربوي كما يراه المشرفون التربويون في الأردن تبعاً لاختلاف الجنس، والمؤهل العلمي والإقليم، والخبرة الإشرافية ؟

3- ما درجة التوقع للملامح المستقبلية للإشراف التربوي في الأردن كما يراها المشرفون التربويون خلال السنوات العشر القادمة؟

4- هل هناك أثر للملامح المستقبلية للإشراف التربوي كما يراها المشرفون التربويون في الأردن تبعاً لاختلاف الجنس والمؤهل العلمي، والإقليم، والخبرة الإشرافية؟

5- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة الممارسة للواقع ودرجة التوقع للملامح المستقبلية للإشراف التربوي في الأردن كما يراه المشرفون التربويون خلال السنوات العشر القادمة؟

أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية الدراسة من خلال:

1- إثراء البحوث، والدراسات السابقة، وتعميق فهم طبيعة الإشراف التربوي، وملامحه المستقبلية.

2- استطلاع أراء ومقترحات المشرفين التربويين، وهم أصحاب الخبرة النظرية والممارسة الفعلية، وتوسيع قاعدة الديمقراطية التعليمية، حيث يرى كونتز ودنيل (koontz , Donnel) أن العاملين يحبون أن تتاح لهم الفرص لتقديم أفكارهم وآرائهم ومقترحاتهم، حتى يشعروا بأنهم أفراد يؤخذ بآرائهم، وهذا يرفع من معنوياتهم ويزيد من انتمائهم للمؤسسة مما ينعكس على إنتاجهم وفاعليتهم.(جمعة ، 1987).

ويؤكد آرجيرس (Arggriss) أن كل فرد يمتلك طاقة كافية يمكن استغلالها عن طريق إتاحة الفرصة للمشاركة وزيادة إنتاجية المؤسسة ورفع كفايتها.(جبريل ، 1992).

3- العمل على توجيه الباحثين نحو دراسة أعمق لقضايا إشرافية أكثر تحديداً، ومساعدة الجهة المشرفة على العملية التربوية (وزارة التربية والتعليم) على تطوير عملية الإشراف.

4- مساعدة صانع القرار التربوي على اتخاذ القرار الرشيد بخصوص المواءمة والتكيف مع متطلبات العصر الجديدة والتطورات العلمية والتكنولوجية، والعمل على امتلاك رؤيا واضحة للحاضر والمستقبل قبل الوصول المفاجئ إليه.

حدود الدراسة:

يتحدد البحث الحالي بما يلي:

يقتصر على مشرفي وزارة التربية والتعليم في كافة المديريات التابعة لها لعام 2002 / 2003.

مصطلحات الدراسة:

اشتملت هذه الدراسة على عدد من المصطلحات التي شعر الباحث بضرورة تعريفها وتحديدها وفقاً للسياق الذي وردت فيه، لكي يتم تحديد دلالاتها بشكل واضح على النحو التالي:

1- الملامح المستقبلية:

هي إسقاط حالة العالم الراهنة على المستقبل، أي يبصر تطوره مسبقاً، بأن يميز ما يمكن تجنبه، وما يمكن التأثير فيه والسيطرة عليه.(البزاز وآخرون، 2002)، وإجرائياً فهي ما ستحدده إجابات أفراد العينة على المقياس الذي طوّره الباحث.

2- المشرف التربوي:

هو الشخص الذي تعينه وزارة التربية والتعليم للإشراف على المعلمين والمعلمات في مجال تخصصه العلمي، من أجل تحسين العملية التعليمية التعلمية.

3-الإشراف التربوي:

هو جميع النشاطات التربوية المنظمة التعاونية المستمرة التي يقوم بها المشرفون التربويون ومديرو المدارس والأقران والمعلمون أنفسهم ، بغية تحسين مهارات المعلمين التعليمية وتطويرها، مما يؤدي إلى تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلّمية.(السعود، 2002)

الفصل الثاني

الإطـــــار النظري والدراسات السابقة

أولاً- الإطار النظري

علم المستقبل

تعددت المترادفات التي استخدمت للدلالة على تطور علم المستقبل والتي تدل على المعنى نفسه: كعلم المستقبل ((Futurology، وبحث المستقبليات (Future Research)، ودراسات المستقبل (Future studies) والتنبؤ المشروط (Forecasting) والتنبؤ التخطيطي(Prognosis)،وكلها تشير بدرجات متفاوتة إلى محاولات تكنولوجية أو اجتماعية أو إليهما معاً لرسم صورة المستقبل تمهيداً للسيطرة عليه، وفي الآونة الأخيرة أصبح مصطلح بحوث المستقبليات أقربها إشارة إلى علم المستقبل الذي يعرفه (Shane): بأنه تخصص جديد يختص بصقل البيانات وتحسين العمليات التي على أساسها تتخذ القرارات السياسية في مختلف مجالات السلوك الإنساني (زاهر، 1991).

واستخدم العالم الأمريكي ألفين توفلر (Alvin Toffler) في كتابة المشهور (صدمة المستقبل) مصطلح (Futurism) ليعني به المستقبلية، أو علم المستقبل (Toffler, 1970).

بينما استخدم العالم الفرنسي(Gastonor bergeh) مصطلح (Prospective) ليعني به التنقيب والفحص الدقيق والانتظار، وهو أقرب ما يكون إلى معنى استشراف المستقبل، الذي يؤكد النظر إلى الزمن القادم ببصر جديد ونظر ثاقب بغية تصور الواقع.

ويهدف علم المستقبل إلى إسقاط حالة العالم الراهنة على المستقبل بحيث يبصر تطوره مسبقاً بأن يميز ما يمكن تجنبه، وما يمكن التأثير فيه

والسيطرة عليه وقد حددت أربعة مدايات للمستقبل، تبدأ بالمخططات والمشروعات والبرامج التي يتم تنفيذها للوصول أخيراً إلى أهداف مرسومة ولكل مدى أساليبه وتقنياته وهذه المدايات هي:

أ- أمد المستقبل المتصل بالحاضر وتكون مدته قصيرة لا تتجاوز خمس سنوات حيث يكون المستقبل استمراراً للحاضر ومتصلاً به.

ب- الأمد القصير وتتراوح مدته بين (5-10) سنوات فيه خط منتظم.

ج - الأمد المتوسط، وتتراوح مدته بين(10-25) سنة ويشهد تغيرات عميقة إلى حد ما.

د - الأمد الطويل، وتتراوح مدته بين (25-50) سنة ليتخذ فيه المستقبل عدة أشكال لتحقيق أهداف كثيرة وعميقة (البزاز وآخرون، 1995).

تقنيات دراسة المستقبل

ترتبط دراسة المستقبل بالماضي والحاضر، وذلك من خلال تصور التنبؤات والتغيرات المحتملة، وهناك تقنيات كثيرة في مجالات التنبؤ والتقدير المستقبلي يمكن إيجاز أبرزها فيما يلي:

1- التخمين الذكي (Intelligent Guess) :

يعتمد هذا الأسلوب على الحدسية التي غالباً ما تكون ضمنية يستخدمها الفرد في تقدير بعض جوانب المستقبل، وتتوقف نوعية هذا التنبؤ على قدرة الفرد على التصور المستقبلي، أو الإلهام، أو الخبرة الشخصية المتصلة بالموضوع، وأن مثل هذه التنبؤات قد يصادفها الفشل مثلما يصادفها النجاح، ومن الأمثلة على هذا الأسلوب كتابات (ويلز) عن الرحلات إلى القمر والحروب البيولوجية.

2- استقراء الاتجاهات (Attitudes Induction) :

يعتمد هذا الأسلوب التنبؤي على أن الاتجاهات التي ثبتت في التاريخ القريب سوف تستمر في المستقبل،ويفترض هذا الأسلوب الاستقرائي أن الحاضر والمستقبل ليسا سوى نقطة في سلسلة متصلة، وإن أوقات التقطع في مجرى التاريخ نادرة وأن القوى التي كانت تؤثر في تشكيل الاتجاه في الماضي سوف يستمر تأثيرها في المستقبل بالدرجة نفسها، وبخاصة القريب منه، ولكن تقل ملاءمته كلما أمتد أفق الزمن لمدة أبعد، ويستخدم هذا الأسلوب الطرق الإحصائية مثل طرق التحليل العاملي التي يوجد بينها ارتباط، وتحليل الارتباط، والانحدار المتعدد.(محمود، 1998)

3- الإسقاطات (projections):

تعتمد هذه الأساليب على استقراء الاتجاهات الماضية،إلا أنها تعتمد غالباً على نموذج قياس يضم عدداً من العلاقات التي تربط بين مجموعة من المتغيرات الداخلية(endogenous)، موضوع الإسقاط أو التنبؤ ومجموعة أخرى من المتغيرات الخارجية تتمدد خارج النموذج ومن أهم العلاقات التي يضمها هذا الأسلوب:

أ- النوع التعريفي (Definitional): الذي يعبر عن علاقات توازنية معينة بين المتغيرات.

ب- النوع السلوكي (Behavioral): الذي يعكس الأسلوب المتوقع معتمداً على السلوك الرشيد أساساً لتمديد العلاقات.

ج- النوع الفني (Technical): الذي يعكس العلاقة بين المدخلات والمخرجات المتوقعة في نظام معين والذي يتوقف على محددات النمو السكاني.

مثال ذلك: إسقاط عدد الطلبة المسجلين في مرحلة دراسية معينة ولتكن المرحلة الأساسية التي تضم عشرة صفوف، إذ يعتمد التنبؤ المستقبلي بإعداد المقيدين بهذه المرحلة على متغيرات متعددة منها عدد الأفراد في سن التعليم الأساسي، والقدرة الاستيعابية للمدارس في ضوء معطيات توافر الأبنية المدرسية، والملاكات التعليمية، والموارد المالية اللازمة، والتدقيق الطلابي داخل المرحلة الذي يتمثل في نسب النجاح والرسوب والتسرب.(صليبا،1980)

4. النماذج (Models) :

تتمثل نماذج التغيير في مجموعة من الاستراتيجيات في ميدان التجديد والتطوير ومن أبرزها:

أ- نماذج البحث والتطوير والنشر: يعتمد هذا النموذج على مبدأ الانتقال من النظرية إلى التطبيق والممارسة من خلال الأهداف الحاضرة وصولاً إلى الصورة المستقبلية، وتبرز عملية التغيير سلسلة من الأهداف التي تبدأ بتحديد المشكلة ثم الإعداد والتطور وقد جاءها حلول بهذا النموذج.

ب – نموذج حل المشكلات: اشتهر بهذا النموذج كورت ليفن (Cort Levin) ويقوم على أساس حل الفرد لمشكلاته بفضل إعادة وضع البنية الداخلية بشكل يتيح له الإسهام في الحلول مباشرة، ويعتمد التغيير هنا على فاعلية الشخص المستهدف بحيث يكون راغباً في التغير ويسهم في تحقيقه.

ج- نموذج التجديد الذاتي: يهدف إلى جعل التغيير شبيهاً بالفكر البناء وبميكانيكية حل المشكلات عند الفرد، وجاء بهذا النموذج واتسن (Watson).

د- نموذج التفاعل الاجتماعي: يقوم على أساس توثيق العلاقة القائمة بين القائد والمجموعة، ويبدأ بالإدراك ثم الاهتمام ثم التقويم والاختيار وأخيراً التفسير .(عليمات، 1997).

5. السيناريو (Scenario) :

السيناريو هو تاريخ المستقبل (History of Future)، فهو يصف سلسلة ممكنة من الأحداث والوقائع غير المقصودة التي يمكن التحكم فيها والوقائع المقصودة والمعتمدة المحتمل وقوعها في المستقبل.

وفي بناء السيناريو بعد ترتيب منطقي لتسلسل الأحداث، ومحاولة تحديد الروابط القائمة بينها، باعتبار أن هذه الأحداث لا تقع منعزلة عن بعضها، وإنما ترتبط من خلال عملية ديناميكية.

وقد يكون السيناريو طريقة تنبؤية جامدة، إذا حرص على مد اتجاهات الماضي والحاضر في المستقبل،ولكن إذا تحرر من هذه الإسقاطية الساذجة وآمن كاتبوه أن التجارب الإنسانية يستحيل تكرارها عندها يتحول السيناريو إلى تنبؤات مشروطة تتراوح بين فرضيات عن الواقع، بإمكاناته ومواصفاته،وتصورات عن المستقبل الذي نرغبه ونفضله كأن نتساءل:ماذا يحدث لو.....! ويصبح من الممكن في هذه الحالة الاستعانة به مع غيره من التقنيات في تحليل جزئي للمستقبل.(العتر،1991).

6. المحاكاة أو المماثلة (Assimilation)

يعد هذا الأسلوب امتداداً لأسلوب الإسقاط المبني على توافر نموذج ولكنه يتميز عنه بجانبين:

أ - إن العلاقات التي يعتمد عليها متعددة، تقبل إضافة عدد كبير من العوامل ذات التأثير المهم في عملية التنبؤ وبهذا نقرب النموذج بشكل أفضل إلى الواقع الفعلي للظواهر التربوية موضوع التنبؤ.

ب – إمكانية إدخال أسلوب التحليل الاحتمالي في التنبؤ المستقبلي وهنا تقوم الآلات الحاسبة الإلكترونية المعاونة بدور مهم في تقريب النماذج للواقع الفعلي.(الليمون، 2000)

7. العصف الذهني (Brain storming)

وهي طريقة تكميلية لتلافي الانتقادات الموجهة إلى التقنيات والطرائق الاستشرافية السابقة وتعظيم الاستفادة منها.

والعصف الذهني في الأساس هو أسلوب توليد أفكار جديدة عن طريق الاستفادة من مصادر الجماعة، بدلاً من الاعتماد على أفكار فرد واحد، أو عدد قليل من الأفراد.

وتعتمد إدارة هذا الأسلوب على إجراء تلقائي بين عدد من الخبراء وعلى نحو يشجع على التدفق الحر للأفكار والمعلومات، والتعرض للقضية المثارة من وجهات نظر متعددة، تناقش جميعها دون أي تقويم أو حكم في البداية، وثم يتم تسجيل هذه الآراء أو الإسهامات لكي يراها الجميع، وتنقد ويحكم عليها بطريقة لا تعوض أي فرد من المشاركة في المستقبل. (Pinkston , 1987)

8. أسلوب دلفي (Delphi Method)

قدَّم هذا الأسلوب (نورمان دالكي، Norman Dalkey)، وهو أسلوب حديث في صنع القرارات الجماعية الإدارية المعقدة بواسطة جماعة من الخبراء المتخصصين، عن طريق استخدام وسائل رسمية للاتصالات، مثل قوائم الاستقصاء لاستقصاء آراء المشتركين من الخبراء مع احتمال وجود عدد من الأشخاص المسؤولين في اتخاذ القرارات النهائية. (شهاب،1998)

ويعتبر أساساً أحد المنهجيات الحدسية، وأن كان قد طور مؤخراً ليمزج بين أساليب الحدس والاستطلاع والمعيارية في توليفة واحدة قادرة على استشراف اجتماعي وتكنولوجي للمستقبل، ويستخدم هذا الأسلوب في تنظيم وصقل وزيادة الإجماع والاتساق بين الخبراء في مجال ما بشأن قرار أو قضية مستقبلية، كما أنه يستخدم للحصول على زيادة في حصيلة الآراء والمعلومات من أي عدد من الخبراء في مجال تخصصاتهم من خلال التغذية الراجعة، وهي عملية اتصالية في الأساس تثري عملية إصدار القرارات أو الحكم في الموضوع المدروس.(المسّاد وآخرون 1999).

ويعد هذا الأسلوب من الأساليب النوعية الاستكشافية الشائعة الاستخدام في عمليات التنبؤ بشأن ظاهرة أو موضوع معين، وهناك صورتان متميزتان من أسلوب دلفي هما:

أ- الأسلوب التقليدي (Conventional Delphi)

وفي هذا النوع يقوم فريق صغير للملاحظة والمراقبة بوضع تصميم الاستبانة، أو استطلاع للرأي حول موضوع ما في مجال معين، ثم ترسل الاستبانة إلى مجموعة من الخبراء، ويرسلون إجاباتهم إلى فريق الملاحظة ثم يتم تطويرها وإرسالها مرة أخرى إلى الخبراء لتقويم آرائهم ولعدة جولات.

ب- مؤتمر دلفي (Delphi Conference)

وفي هذا النوع يستبدل بفريق الملاحظة، الحاسب الآلي بعد تغذيته بحيث يقوم بتجميع نتائج المجموعة المستجيبة ويتخذ شكل دلفي إحدى صورتين أو هما معاً:

1. الصورة الاستقرائية(inductive) حيث يقدم الخبراء سؤالاً مباشراً عن المجال موضوع الدراسة ويترك لهم حرية الإدلاء بتصورهم.

2. الصورة الاستنتاجية(Deductive)وفيها يقدم الخبراء معلومات عامة عن الموضوع يعقبها مجموعة من الأسئلة المفتوحة النهاية ليعلقوا عليها ويضعوا تقديراتهم . (زاهر، 1990).

ويتم تطبيق أسلوب دلفي وفق سلسلة من الإجراءات المتتابعة تسمى كل خطوة جولة Round وعلى النحو الآتي:

الجولة الأولى : تبدأ باستبانة استطلاعية تتضمن تساؤلات مفتوحة، أو استبانة مغلقة ويطلب من الخبراء إبداء الرأي حول الموضوع المطلوب دراسته، وبيان مدى موافقتهم على الفقرات ثم يقوم الباحث بجمع الاستبانات وتحليلها وتصنيفها وإعداد خلاصة بآراء الخبراء وتعليقاتهم معتمداً على الوسائل الإحصائية المناسبة.

الجولة الثانية : تتضمن إعـادة الاستبانة مرة أخرى للخبراء أنفسهم لأخبارهم بنتائج استجاباتهم ويطلب من كل خبير مراجعة إجابته عن الفقرات في الجولة الأولى التي لم يتفق فيها مع أكثرية الخبراء ويذكر الأسباب التي يستند إليها في حالة إصراره على إجابته ثم يقوم الباحث وبعد ذلك باستلام الاستجابات وينظمها ويعالجها إحصائياً، وبعد ذلك يعد خلاصة بالاستجابات وبأسباب الاستجابات غير المتفق عليها مع رأي أكثرية الخبراء وذلك لعرضها على الخبراء في الجولة الثالثة.

الجولة الثالثة : يتم إعادة الاستبانات مرة أخرى إلى مجموعة الخبراء نفسها مع الأسباب التي قدمها الخبراء الذين اختلفوا مع رأي الأكثرية ويطلب من كل خبير إبداء رأيه في الموافقة، أو عدمها على التغيرات والآراء التي أيدتها أقلية الخبراء وذلك في ضوء المبررات التي ذكروها وفي ضوء ما تسفر عنه هذه الجولة من نتائج يقوم الباحث

بوضع أحكام قيميه تحسم التباين بين آراء القلة والأكثرية من الخبراء. (James & Jr, 1989)

ولاستخدام أسلوب دلفي مميزات يمكن إجمالها بالآتي :

1- إلغاء ما يسمى بنشاط اللجان الفرعية، ويتحاشى المواجهات الشخصية مما يقلل من العوامل الذاتية التي تؤثر في اتخاذ القرار، أو الحكم من قبيل الاقتناع الظاهري.

2- قادر علي تسهيل الحصول على المعلومات من أكبر عدد ممكن من الأشخاص دون أية صعوبات جغرافية.

3- يسمح لكل خبير من مجموعة الخبراء المشاركين في تقدير وتطوير إجابته من خلال التعرف على آراء الآخرين، ودون التأثير بمسيرة الخبراء الآخرين ومجاملتهم.

4- وسيلة تعليمية لجزء من المستمعين، أو المستجيبين في الأقل باختيارات لم يدركوها من قبل.

5- يمكن الحصول من خلاله على معلومات عن أية ظاهرة معقدة يصعب فهمها، أو تفسيرها.

6- يمكن استخدام الأساليب الإحصائية في التوصل إلى النتائج المطلوبة . (زاهر، 1990)

ومن التحديات والمشاكل التي يمكن أن تعوق نجاح هذا الأسلوب ما يلي:

أ- عدم الدقة في اختيار الخبراء .

ب- اختلاف المدارس الفكرية للمشاركين .

ج. صعوبات الاتصال في الوصول للخبراء المعنيين .

د. سيادة رأي الأغلبية التي قد لا تكون دقيقة في حالة عدم الدقة في اختيار العينة.(زاهر، 1990)

هـ. يحتاج إلى وقت انتظار طويل لردود الخبراء، وكتابة التقارير وعليه فإن هذا الأسلوب يناسب المشاكل المعقدة التي تأخذ وقتاً طويلاً، مثل التخطيط الاستراتيجي طويل الأجل، والتنبؤ طويل الأجل بالتغيرات في بيئة العمل الخارجية .(شهاب، 1998)

مفهوم الإشراف التربوي

لقد شهد الإشراف التربوي تطوراً ملموساً نتيجة البحوث والدراسات التربوية التي تناولته من مختلف جوانبه، ورغم الاختلاف بين التعريفات التي وردت في الأدب التربوي إلاّ أنها توضح دور الإشراف التربوي في تحسين عملية التعليم، حيث يكاد يتفق التربويون على اعتباره هدف الإشراف الأساسي.

ونظراً لأهمية دور الإشراف التربوي في العمليّة التربوية، فقد اختلفت أراء المربين حول تحديد ماهيته، نظراً لاختلاف نظرتهم إليه وفهمهم له، وإلمامهم بجوانبه المختلفة، مما أدى إلى خضوع العملية الإشرافية لمراجعات مستمرة في ضوء التجديدات التربوية والمتغيرات في المجتمع الإنساني . (إبراهيم، 1994).

وقد يكون من المفيد عرض بعض هذه التعاريف:

الإشراف التربوي : هو خدمة تربوية متخصصة تهدف إلى الارتقاء بنوعية التعليم من خلال توفير أفضل الظروف التي تمكن المعلمين وأطراف العملية التعليمية من القيام بأدوارهم من جهة، وإلى مساعدة المعلمين على تحسين فاعلية التعليم في مجالاته المختلفة من جهة أخرى، والإشراف التربوي عملية إنسانية قيادية، ديموقراطية، علمية

عملية مرنة تتوقف على أساليب متنوعة مناسبة لتحقيق هدف تربوي محدد .(مكتب التربية العربي، 1985)

الإشراف التربوي : هو مجهود منظم وعمل إيجابي يهدف إلى تحسين عمليتي التعليم والتعلّم وبذل الاستثارة، وتنسيق توجيه النمو الذاتي للمعلمين ليزدادوا فهماً لوظائف التربية والتعليم، وإيماناً بأهداف يؤدونها ويحققوها بصورة أكثر فاعلية، وليصبحوا أكثر قدرة على توجيه النمو المستمر لكل تلميذ ليمارس دوره في بناء المجتمع.(متولي، 1983)

الإشراف التربوي : هو عملية تفاعل إنسانية، اجتماعية تهدف إلى رفع مستوى المعلم المهني إلى أعلى درجة ممكنة من خلال تفهم الأهداف ومساعدة المعلم على تقبلها، والعمل على تحقيقها كما تهدف أيضاً إلى تطوير التعليم ليحقق هذا التعليم أهدافه وغاياته بكفاية وفاعلية.(النوري 1984)

ويرى السعود (2002) أن الإشراف التربوي هو جميع النشاطات التربوية المنظمة التعاونية المستمرة، التي يقوم بها المشرفون التربويون ومديرو المدارس والأقران والمعلمون أنفسهم بغية تحسين مهارات المعلمين التعليمية وتطويرها، مما يؤدي إلى تحقيق أهداف العملية التعليمية – التعلّمية . (السعود، 2002)

يتضح مما سبق، أن الإشراف التربوي الحديث يعتبر برنامجاً متكاملاً مخططاً لتحسين العملية التربوية، وكذلك مجموعة من الأنشطة التربوية المتكاملة، وعملية منظمة تعاونية مستمرة تنفذ من أكثر من جهة واحدة، وهو ليس هدفاً بذاته بل وسيلة لتوجيه المعلمين وإرشادهم وتزويدهم بكل جديد في مجال عملهم وبالتالي فهو تحسين العملية التعليمية التعلّمية بكل جوانبها من أجل الارتقاء بها بجودة شاملة عالية الإنتاجية.

تطور مفهوم الإشراف التربوي في ظل النظريات الإدارية المتعددة:

بما أن الإشراف التربوي جزء لا يتجزأ من الإدارة التربوية فقد تأثر بالكثير من النظريات والفلسفات الإدارية والاتجاهات العلمية التي أحدثت تغيراً في مفهوم الإدارة التربوية كان لها تأثير مباشر وغير مباشر في مفهوم الإشراف التربوي خلال القرن العشرين الماضي والذي أدى إلى تطوره تطوراً سريعاً، ويرجع ذلك لعدة أسباب يلخصها مصطفى متولي في أربعة عوامل هي (متولي، 1983) :

1. تغير مفهوم التربية .
2. تقدم النظريات والبحوث النفسية والتربوية .
3. انتشار مبادئ الديموقراطية .
4. الإيمان بالفلسفة التجريبية .

وبذلك فإن النظريات المعروفة والدراسات الميدانية في العلوم السلوكية فتحت أفاقاً جديدة في التفكير بطبيعة أهداف الإشراف وممارساته ودور المشرف التربوي، ومركزه، وسلطته وما إلى ذلك .

ولقد تطور مفهوم الإشراف التربوي تبعاً لتطور المدارس الإدارية المختلفة كالكلاسيكية، والعلاقات الإنسانية، والتشاركية، والموقفية، وإدارة الجودة الشاملة.

وقد تطوّر مفهوم الإشراف التربوي تطوراً كبيراً تبعاً للتطورات التي شهدتها المفاهيم الإدارية، وقد وجد أن الإشراف التربوي كان يتغير تبعاً للصيغة الإدارية السائدة، فقد بدأ تفتيشاً سلطوياً دكتاتورياً في الفترة التي هيمنت فيه مدرسة الإدارة الكلاسيكية، ثم أصبح توجيهاً حين برزت مدرسة العلاقات الإنسانية في الإدارة، ثم أصبح إشرافياً ديمقراطياً حيثما

بأبعادها المختلفة وتحديد طريق تطبيقها من خلال الندوات التي يعقدونها والتوصيات التي تتمخض عنها هذه الندوات، والتي ترفع إلى مديرية المناهج لدراستها والإفادة منها .

2- الإشراف على الموقف التعليمي التعلمي وتنظيمه:

إن تنظيم الموقف التعليمي يعطي فرصة أفضل لتحقيق الأهداف التربوية المرجوة من المنهج، والمشرف التربوي له دور أساسي في عملية التنظيم هذه، إذ يمكن أن يقدم المساعدة في وضع جدول توزيع الدروس بما يتلاءم مع طبيعة المواد والوقت المناسب لتدريسها، وتوزيع عناصر محتوى المنهاج التعليمي على السنة الدراسية بعد آخر من الأبعاد التي يمكن أن يساهم جهاز الإشراف التربوي فيها، ويدخل في إطار مهمة تنظيم الموقف التعليمي التعلّمي، فضلاً عن كل الأمور التي لها علاقة مباشرة بمساعدة المعلمين على تحسين الأمور المتعلقة بتنظيم غرفة الصف واستخدام الوسائل التعليمية فيها، وجميع الجوانب المرتبطة بضمان صحة المتعلمين وراحتهم.

وكذلك يتأثر الموقف التعليمي بعدة مؤثرات منها المدرسةِ والبيئة المحلية المحيطة بها، والتغيرات الهائلة في أنظمة المجتمعات، والتقدم العلمي والتقني الذي وصلت إليه الحضارة الحديثة.

ولا بد أن تأخذ عملية الإشراف هذه الظروف بعين الاعتبار فالمشرف التربوي يتفاعل مع المعلم مراعياً إمكانات بيئته وظروفها وواقع الطلاب واستعداداتهم وقدراتهم، هذا بالإضافة إلى توجيه المعلم فيما يتعلق بأساليب التدريس والنظريات التربوية المتجددة بهدف أن ينمو المعلم نمواً مهنياً يستطيع معه فهم طلبته وفهم.ظروفهم وبيئتهم، ويتجنب المؤثرات السلبية التي قد تنجم داخل غرفة الصف أو خارجها، حيث إن هدف التربية

اليوم هو مساعدة كل فرد على تطوير استعداداته وقدراته تطويراً كاملاً ليكرس هذه الاستعدادات والقدرات عملياً من أجل تحسين نفسه ومجتمعه وكذلك لا بد للمشرف التربوي أن يراعي مع المعلم مبادئ التعلم التالية في الموقف التعليمي التعلمي وفي تخطيطه لبرامج نمو المعلمين:

أ- اهتمام المتعلم عامل مهم وفعال في عملية التعلم لبرامج نمو المعلمين

ب- يختلف المتعلمون من حيث قدراتهم وحاجاتهم واهتماماتهم .

ج- معرفة النتائج ضرورية للتعلم الفعال .

د- الشعور بالرضى والنجاح يجب أن يواكب عملية التعلم .

3- الإشراف على النمو المهني للمعلمين :

إن الهدف من النمو المهني للمعلم هو مساعدة المعلمين على مواجهة مشكلاتهم، حيث يواجه المعلمون صعوبات ومشكلات مهنية، بالإضافة إلى مجموعة مشكلات شخصية، ولما كان الإشراف التربوي مسؤولاً عن توفير أفضل الظروف التي يستطيع من خلالها المعلمون أن يعلموا وهم يشعرون بالأمن، فإن مسؤولية دراسة مشكلات المعلمين والصعوبات التي يواجهونها من المسؤوليات الهامة التي يضطلع بها المشرف، فيخطط لدراسة هذه المشكلات، والتعرف إلى أسبابها، وتحليليها، متعاوناً مع المعلمين للبحث عن حلول مناسبة لها .

فالمشرف التربوي يبدأ العمل من حيث يقف المعلمون، ويبدأ مع حاجاتهم المشتركة والفردية، حيث لا يمكن النظر إليهم كما لو كانوا يشعرون بنفس الحاجات فقد يحتاج المعلم إلى معرفة طريقة إعداد التعيينات المدرسية، بينما يحتاج آخر إلى أساليب تدريس الوحدة، لذلك فإن التعرف إلى المعلمين شرط هام لبناء برنامج الإشراف التربوي، ولا يستطيع من يقوم بعملية الإشراف أن يعمل على تحسين التعليم دون أن

يعرف المعلمين، ومعرفة المعلمين تعني معرفة مؤهلاتهم العلمية وخبراتهم والظروف التي يعملون بها، واتجاهاتهم المهنية والشخصية، لذا لا بد أن يكون مع المشرف التربوي سجل تراكمي خاص يسجل فيه المعلومات الذاتية عن مؤهلات المعلم وخبراته التربوية وبرامج إعداده واتجاهاته التربوية مما يساعد المشرف كثيراً في تحليل المواقف التعليمية والأساليب التي يستخدمها المعلم.

4- تهيئة المعلمين الجدد وإعدادهم لعملهم :

تقع على عاتق الإشراف التربوي مسؤولية تهيئة المعلمين الجدد الذين يعينون في منطقة من المناطق التعليمية المختلفة، وتشمل هذه التهيئة تعريف هؤلاء المعلمين بمدارسهم التي سوف يعملون فيها والظروف الاجتماعية والاقتصادية المحيطة بالبيئة المدرسية، بالإضافة إلى الأخذ بأيدي هؤلاء المعلمين الجدد من خلال تعريفهم بالواجبات المناطة بهم كالمناوبة وتربية الصف، والنظام المدرسي بصورة عامة والتشريعات التربوية الخاصة بعملهم، وبأساليب المادة التي سوف يدرسونها وكيفية التعامل معها وكذلك عملية التخطيط اليومي والسنوي وخاصة أن نسبة هؤلاء المعلمين لم يكونوا قد أعدوا مهنياً لهذا الغرض .

5- تنظيم الدورات:

إن جهاز الإشراف التربوي لديه الفرصة الكافية للإطلاع الدائم والمستمر، والواعي، للموقف التعليمي التعلمي، بحكم علاقته المباشرة بالجهاز التعليمي، ومسؤوليته عن تطوير عملية التعليم والتعلم بجميع جوانبها، وهذا ما يدفع هذا الجهاز إلى تنظيم دورات تدريبية للمعلمين والمديرين والمرشدين التربويين، بهدف تطوير كفاياتهم ومهارتهم التي يعتقد بضرورة تطويرها، ومن أمثلة هذه الدورات دورة المناهج الجديدة

وتعريف المعلمين بها، ودورة المعلمين الجدد وتعريفهم بكافة جوانب العملية التربوية، ودورات خاصة بالمديرين وتطوير الإدارة المدرسية والتربوية، والأنشطة المتكاملة، وتطوير الصفوف الثلاثة الأولى واستراتيجيات التدريس الحديثة مثل التقويم التشخيصي والاستقصاء وحل المشكلات وتنمية التفكير وبناء الاختبارات التحصيلية وغيرها.

6- اختيار المعلمين :

إن لجْهاز الإشراف التربوي دوراً مهماً وبارزاً في عملية اختيار المعلمين، حيث يتم اختيار المعلم في ضوء العمل الذي سيقوم به، وفي إطار الظروف الاقتصادية والاجتماعية التي سوف يعمل فيها، وعلى أساس شخصيته، وخبراته، ومؤهلاته التربوية والأكاديمية، ومهمة جهاز الإشراف التربوي هنا هي التنسيق بين جميع هذه المتغيرات، وتطوير المعايير التي على أساسها تتم عملية الاختيار.

هذا في البلدان التي تسير وفق النظام اللامركزي في إدارتها التعليمية إذ أن كل منطقة تعليمية في هذه البلدان تخطط برامجها وتضع مناهجها وتختار معلميها وتبني مدارسها وتمولها، أما في البلدان التي تسير وفقاً للنظام المركزي في الإدارة التربوية، ولذلك تجد مسؤولية تعيين المعلمين هي من اختصاص الإدارة المركزية، وهي وزارة التربية والتعليم، ولا يعني هذا أن جهاز الإشراف التربوي يكون بعيداً عن ذلك بل هو الذي يعين مراكز هؤلاء المعلمين لأنه الجهاز القادر على تحديد احتياجات المدارس من المعلمين في المناطق التعليمية المختلفة .

وكذلك يقوم بوضع المعلمين في الأماكن التي يتناسب واختصاصاتهم، ومؤهلاتهم، كما أن جهاز الإشراف التربوي في كل منطقة ينسب تنقلات المعلمين ويدرس احتياجات المدارس التي تقع ضمن منطقته.

7- اختيار مديري المدارس ومساعديهم :

كما هو الحال في عملية اختيار المعلمين، فإن لجهاز الإشراف التربوي دوراً مهماً وأساسياً في عملية اختيار مديري المدارس ومساعديهم، إذ أن المشرفين هم الأقرب للمعلمين المرشحين لأشغال المراكز الإدارية المختلفة، من خلال متابعاتهم وزيارتهم الإشرافية لهم وبذلك فإن هذه المتابعات والزيارات واللقاءات تبني عند المشرف التربوي قاعدة معلوماتية عن المعلم من حيث كفاياته ومهاراته وشخصيته وخبراته ومؤهلاته، ولعل من المسلم به أن جهاز الإشراف التربوي هو من أقدر الأجهزة في مديرية التربية والتعليم على وضع الأسس وتطوير المعايير التي على أساسها يتم اختيار مديري المدارس ومساعديهم.

8- تطوير علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي :

يدعو الاتجاه التربوي الحديث إلى توثيق الروابط بين المدرسة والمجتمع المحلي ليتسنى للمجتمع أن يتفهم ويعي رسالة المدرسة، حيث أن مجال التربية يجب أن يكون الحياة الواقعية ذاتها، وأنه يجب على المدرسة أن تساير تقدم المجتمع والحياة الاجتماعية فيه، وأن تندمج اندماجاً إيجابياً في مختلف نواحي النشاط البناء في المجتمع، وأن تجعل المجتمع كمعمل حي للتربية، وأن تفتح مرافق لتكون مراكز تستخدم لأنشطة المجتمع المحلي .

أن هذا التعاون الإيجابي المبني على تخطيط واعٍ سليم يمكّن المدرسة من تحقيق أهدافها بكفاية عالية، ومن تطوير برامجها، وفي نفس

الوقت يعود على المجتمع بالنفع والخير، ومن الطبيعي أن يقع على عاتق جهاز الإشراف التربوي دور أساسي في بناء هذه العلاقات الإيجابية البناءة بين المدرسة والمجتمع، والإسهام في التخطيط لها والعمل على تطويرها واستمراريتها ودوامها .

9- تقويم العملية التعليمية :

إن جهاز الإشراف التربوي وبحكم علاقته المباشرة بالعملية التعليمية التعلمية مسؤول مباشرة عن تقويم جوانب هذه العملية، وعملية التقويم التي يقوم بها جهاز الإشراف التربوي لا تقتصر على بيان مدى كفاية المؤسسة التربوية من تحقيق أهدافها بصورة عامة فحسب، بل هي عملية متكاملة تشمل كل جانب من جوانب هذه المؤسسة وكل بعد من أبعاد نشاطاتها، هذا ويجب ملاحظة أن المقصود بعملية التقويم في هذا المجال، ليست مقتصرة على إصدار حكم عام بل هو إعطاء قرار مبني على دراسة متعمقة للمجال المراد تقويمه، فالتقويم هو مجموعة من الإجراءات التي يقصد من تطبيقها معرفة مدى تحقيق أهداف تعليمية معينة، وهو هدف من أهداف الإشراف التربوي الرئيسية والمتعلقة بتحديد مدى فاعلية البرنامج التعليمي ومدى كفاية القائمين بالخدمات التعليمية المختلفة من معلمين وإداريين وفنيين وغيرهم، والتقويم كعملية من عمليات الإشراف التربوي شيء معقد تشتمل على التالي:

1- تقويم كفايات الإدارة المدرسية وفعاليتها.

2- تقويم إنجاز الطلبة.

3- تقويم المشرف التربوي لذاته، ومراجعته لخططه.

4- تقويم أداء المعلمين.

5- تقويم الأساليب المستخدمة في المواقف التعليمية- التعلمية.

6- تقويم المناهج.

أي أن عملية التقويم يجب أن تشمل كل الأطراف المساهمة في عملية الإشراف التربوي، وأن تكون دائمة ومستمرة حتى تحقق أهدافها في إحداث عملية التغير والتطوير الإيجابي المنشود .

10- الإشراف على طرق التعليم وأساليبه :

ليس من شك في أن تحسن نوعية التعليم الصفي هو من المهام الرئيسية المنوطة بالمشرف التربوي، حيث يرغب المعلم على وجه العموم أن يسترشد مشرفه في الجوانب الفنية من عمله، ليتسنى له الاطمئنان إلى صحة أساليبه، ووسائله في التعليم.

إن من الضروري في المشرف التربوي أن يتمتع فعلاً بثروة غنية من الخبرة العملية السليمة في التعليم الفعال، حتى تشكل هذه الخبرة معيناً زاخراً يستمد منه المعلمون نصائحهم وإرشاداتهم،كما أن الهدف النهائي لأي معلم في الصف هو مساعدة طلابه على التعلم، ووظيفته أن يؤمن لطلابه تعلماً فعالاً يدوم أطول مدة ممكنة بأقل جهد ممكن ويترتب على هذا أن مهمة المشرف التربوي هي إرشاد المعلم ومعاونته في تحقيق هذا الهدف، وذلك بتعريف المعلم بالعناصر التالية في عملية التعليم والتعلّم :

1- طبيعة المتعلم وطريقة تعلمه .

2- البيئة التعليمية .

3- الطرق التي يساهم بها المعلم في عملية التعلم .

إن طرق التدريس ركن من أركان المنهج يعتمد على الدراسة والبحث والتجريب والابتكار، ويتصف بالمرونة ليواجه مواقف الحياة المتطورة، فالمعلم يختار الطريقة التي تناسب تلاميذه، وله أن يجرب طرقاً تعليمية جديدة، أو يضيف أو يحذف وسائل تعليمية أو يقدم أو يؤخر

في محتويات المنهج كما له أن يبتكر وسائل معينة تساعد على أداء رسالته فيتبع أفضل الطرق التعليمية التي تحقق الهدف من التربية والتعليم على المستوى الأفقي والمستوى الرأسي بين التلاميذ، لذلك من مهمات المشرف التربوي أن يتأكد بالتعاون مع المعلمين على أن تصبح الخطة التعليمية وطرق التدريس متمشية مع خبرات التلاميذ ومتفقة مع معلوماتهم ومشبعة لحاجاتهم ومغطية لاهتماماتهم .

11- إعداد المواد التعليمية والتعريف بها :

يعتبر الكتاب المدرسي المقرر مصدراً أساسياً للمواد التعليمية، بل قد يكون المصدر الوحيد في بعض الأنظمة التربوية في دول العالم النامي، إلا أن هذا الأمر لم يعد مقبولاً في الوقت الحاضر، وأصبح من الضروري الاعتماد على مصادر أخرى للمواد التعليمية كالمراجع والكتب والدوريات والنشرات التعليمية ومواقع الانترنيت حول المواضيع المختلفة لإثراء المناهج وإغنائها، وهذا الدور ينبغي أن يلعبه جهاز الإشراف التربوي بالإضافة إلى إعداد المواد التعليمية في بعض المجالات والمواضيع .

وبما أننا نعيش اليوم عصر تفجر المعرفة وتطويرها بشكل هائل التي غالباً ما تتطور وتتغير باستمرار وبسرعة مذهلة في جميع الميادين والمجالات، ويلحظ أنها دخلت إلى مناهجنا بشكل سريع وتوجه كبير نحو الحوسبة لهذه المناهج بحيث تصمم برامج رديفة إلى المنهاج المكتوب والمواد التعليمية المتعددة، لذا يجب على جهاز الإشراف التربوي أن يصمم ويجمع هذه المواد والمعلومات وينسقها ويضعها في إطار مناسب بحيث تصل إلى المدارس ليتمكن المعلمون من نقلها إلى تلاميذهم .

12- توفير التسهيلات التعليمية :

والمقصود بالتسهيلات التعليمية المواد والأدوات المختلفة والأجهزة التي يستخدمها المعلمون في عملهم مثل الخطوط العريضة للمنهاج، والأدلة المتنوعة والأدوات والأجهزة المخبرية والحاسوبية وكافة التقنيات التعليمية المطلوبة، وهنا يأتي دور جهاز الإشراف التربوي في وضع المواصفات والمعايير لهذه المواد والأجهزة وغيرها ليتم توزيعها للمدارس حسب الحاجة لكل مدرسة بحيث تخدم الطلبة بالصورة المناسبة وكذلك يمكن لجهاز الإشراف تسهيل مهمة استخدامها وبرمجتها بالصورة المناسبة والتي تستخدم العملية التعليمية ــ التعلمية .

13- الإفادة من خبرات البيئة في عملية التعليم والتعلم :

إن من واجبات جهاز الإشراف التربوي الأساسية أن يضع دليلاً يحدد فيه المرافق المختلفة في البيئة التي تحيط بالمدرسة وأن يعمل على تطوير علاقات عمل إيجابية واعية مع المسؤولين عن هذه المرافق كأمناء المكتبات العامة أو الأطباء في العيادات الخاصة والعامة أو المؤسسات الحكومية والخاصة وذلك لأن ربط التعليم بالمجتمع من أجل خدمته وتحقيق متطلباته لا يمكن أن يتحقق إلا من خلال ربط عملية التعليم والتعلم بواقع المجتمع، من أجل استغلال المرافق استغلالاً سليماً كخبرات تعليمية مباشرة، إذ أن عملية التعليم والتعلم لم تعد مقصورة على الخبرات المتوافرة داخل المدرسية بل أصبحت جميع خبرات البيئة المحيطة بالمدرسة هي الأساس الذي تعتمد عليه المدرسة في تحقيق رسالتها وأهدافها .(الخطيب وآخرون،1998؛ السعود، 2002؛ الدويك وآخرون،د، ت)

مجالات عمل الإشراف التربوي

إن رسالة المشرف التربوي هي تحسين العملية التعلّمية التعليمية وتطويرها، من خلال النهوض بمستوى المعلمين في الميدان عن طريق الدعم، والمساعدة، والمشاركة، والتنسيق، والتقويم، ومن هنا تتلخص مجالات عمل المشرف التربوي والمهمات المنبثقة عنها وقد حددها دليل الإشراف التربوي لعام 2002م في تسعة مجالات هي :-

1- <u>التخطيط</u> :

ويندرج تحت هذا المجال مهام عدة منها :

أ- التخطيط لعملية الإشراف بالتعاون مع جميع الأطراف التي لها علاقة بعمله .

ب- المشاركة في إعداد ودراسة خطة قسم الإشراف في المديرية .

ت- المشاركة في تحديد أولويات المدرسة، ثم وضع الخطط والبرامج المناسبة لتلبية ذلك .

ث- مساعدة المعلمين في إعداد خططهم السنوية والفصلية واليومية .

ج- مساعدة الإدارة المدرسية في إعداد الخطة التطويرية للمدرسة .

2- المناهج :

يندرج تحت هذا المجال مهام عدة منها :

أ- دراسة الكتب المدرسية والتعرف إلى محتواها وأهدافها، للإسهام في تحسينها وتطويرها وتقويمها .

ب- تعريف المعلمين بالمناهج والكتب المدرسية من حيث أهدافها ومحتواها وتقويمها وتطويرها .

ت- مساعدة المعلمين في تحليل محتوى الكتاب المدرسي، لتحقيق أهداف المنهاج .

ث- مساعدة المعلمين في استخدام الوسائل التعليمية، والتقنيات المناسبة لتحقيق أهداف المنهاج، وتشجيعهم على إنتاج وسائل تعليمية إضافية .

ج- إرشاد المعلمين إلى تحديد الصعوبات الناجمة عن تطبيق الكتاب المدرسي، مثل، الزمن، والصعوبات العلمية والعملية، واقتراح الحلول المناسبة .

ح- توجيه المعلمين إلى اختيار أنشطة لا صفية مصاحبة للكتاب المدرسي كي تزيد من فعالية التعليم .

خ- إرشاد المعلمين إلى استثمار وتوظيف الإمكانات المتاحة في المدرسة التي تخدم تنفيذ المنهاج المدرسي .

د- دراسة ملاحظات المعلمين حول المناهج والكتب المدرسية المقررة وإعداد التقارير المتعلقة بهذه الملاحظات، تمهيداً لرفعها إلى الجهة المختصة في الوزارة .

3- التعليم :

يندرج تحت هذا المجال مهام عدة منها :

أ- إرشاد المعلم إلى استخدام أساليب تدريس حديثة ومتنوعة داخل الغرفة الصفية، لتحقيق أهداف العملية التربوية المنشودة .

ب- المساهمة في إعداد وتنفيذ عدد من الدروس التطبيقية في المباحث الدراسية المختلفة .

ت- إرشاد المعلم إلى مصادر المعلومات المتعلقة بالمواد التعليمية التي يدرسها .

ث- توظيف التقنيات التربوية في العملية التعلمية التعليمية .

ج- الإسهام في استخدام الحاسوب في عملية التعلّم والتعليم .

ح- تطوير بيئات مناسبة للتعليم والتعلم "جو نفسي، اجتماعي، مادي ملائم، ...." .

خ- متابعة ما تم قطعه من المنهاج وفق الخطة السنوية المرسومة للمعلم في مجل المنهاج المدرسي "مواءمة بين الخطة السنوية والفصلية واليومية " .

د- تقديم العون المباشر للمعلم كي يطور ممارسته وأداءه المتصل بتنظيم التعلم بشكل ييسر على الطلبة بلوغ النتاجات المنشودة .

4- النمو المهني :

يندرج تحت هذا المجال مهام عدة منها :

أ- مساعدة المعلم على النمو الذاتي .

ب- الإسهام في رفع كفاية المعلم الجديد، وتعريفه بمهام عمله ومتابعته للتأكد من سلامة أدائه .

ت- إعداد النشرات التربوية وتعميمها على المعلمين ؛ للإفادة منها في تحسين أدائهم وتطويره .

ث- عقد الندوات والمحاضرات واللقاءات التربوية الفردية والجماعية مع المعلمين، لمناقشة كل ما من شأنه تحسين مستوى أداء المعلم وتحصيل الطلبة .

ج- إجراء البحوث التربوية التي يمكن أن تسهم في معالجة المشكلات التربوية ؛ لتحسين العملية التربوية .

ح- تشجيع تبادل الزيارات الصفية بين المعلمين لتبادل الخبرات .

خ- توجيه المعلمين إلى مواكبة الأفكار التربوية التجديدية .

5- التقويم :

يندرج تحت هذا المجال مهام عدة منها :

أ- ممارسة المشرف التقويم الذاتي لعمله الإشرافي .

ب- توجيه المعلمين إلى ممارسة التقويم الذاتي لعملهم .

ت- المساهمة في تقويم الأداء المدرسي .

ث- إعداد اختبارات موحدة في مبحثه لمختلف الصفوف وبالتعاون مع المعلمين .

ج- مساعدة المعلمين في بناء اختبارات تحصيلية وفق مواصفات الاختبار الجيد .

ح- المشاركة في الاختبارات الوطنية وامتحانات الثانوية العامة .

خ- متابعة تحليل نتائج الاختبارات الشهرية والفصلية، ووضع الخطط العلاجية الملائمة على ضوء ذلك بالتعاون مع أصحاب العلاقة .

د- التعاون مع مدير المدرسة في تطوير إجراءات وأساليب الاختبارات التحصيلية وفق معايير ثابتة ومحددة .

ذ- التعاون مع مشرفي الوزارة والجهات المعنية بتطبيق نظام ضبط نوعية التقويم لأغراض رفع مستوى مخرجات التعليم في الأردن .

ر- دراسة عينات من الاختبارات التحصيلية التي يعدها المعلمون في مدارسهم وتقويم التغذية الراجعة حولها .

ز- المشاركة في تقويم أعمال المعلمين والمديرين وتقديراتهم السنوية وفق أساليب تقويمية موضوعية وتوثيقها في تقارير رسمية .

6- الإدارة :

يندرج تحت هذا المجال مهام عدة منها :

أ- تيسير عمل مدير المدرسة بوصفه مشرفاً تربوياً مقيماً مسؤولاً عن تحقيق الأداء الأمثل للمعلم في إطار دوره كمنظم للتعلم الذي يساعد الطلبة على بلوغ الأهداف المنشودة .

ب- المساهمة في عقد برامج تدريبية للمديرين الجدد قبل تسلمهم مهام أعمالهم .

ت- المشاركة في تشكيلات الهيئات الإدارية والتدريسية .

ث- إعداد وتنفيذ برامج لتبادل الزيارات بين مديري المدارس .

ج- الإسهام في تفعيل توظيف المختبر والمكتبة ومختبر الحاسوب وكافة المرافق التعليمية في المدرسة في خدمة العملية التعلّمية التعليمية .

7-التدريب :

يندرج تحت هذا المجال مهام عدة منها :

أ- تحديد الحاجات التدريبية للمعلمين والمديرين الذين يشرف عليهم .

ب- تصميم برامج تدريبية لتلبية الحاجات المهنية للفئات المستهدفة .

ت- المشاركة في تنفيذ البرامج التدريبية التي تعدها المديرية والوزارة وتقييمها .

ث- متابعة أثر انتقال التدريب إلى الغرفة الصفية وتقديم التغذية الراجعة.

8- الأنشطة التربوية :

يندرج تحت هذا المجال مهام عدة منها :

أ- المشاركة في وضع الخطط والبرامج وأساليب النشاطات التربوية التي تشبع ميول ورغبات الطلبة وحاجاتهم .

ب- الإسهام في توضيح أهمية النشاطات التربوية وتأثيراتها الإيجابية والأساسية على العملية التربوية .

ت- المشاركة في لجان تحكيم المسابقات الثقافية المختلفة على مستوى المديرية والوزارة .

ث- توجيه المعلمين إلى المشاركة الفاعلة في الإشراف على البرامج المختلفة للأنشطة المدرسية، وتوظيف هذه الأنشطة لخدمة أهداف المناهج الدراسية .

9- العلاقة مع الزملاء والمجتمع المحلي :

يندرج تحت هذا المجال مهام عدة منها :

أ- بناء علاقات إنسانية مع الإدارة المدرسية والزملاء والمعلمين والطلبة والمجتمع المحلي والعمل معهم بروح الفريق .

ب- تشجيع مديري المدارس ومديراتها والمعلمين على التفاعل الإيجابي مع بيئاتهم المحلية على نحو يخدم المدرسة والبيئة المحيطة بها .

ت- الابتعاد عن سلطة الموقع الوظيفي والفوقية والحرص على العمل ضمن فريق، والاحترام والثقة المتبادلة .(دليل المشرف التربوي2002)

ثانياً : الدراسات السابقة

قام الباحث بإجراء مسح ميداني للدراسات المتخصصة فضلاً عن عدد من ملخصات البحوث العربية والأجنبية المخزونة على أجهزة الحاسوب، ولم يجد دراسة أو بحثاً متخصصاً في مجال دراسته سوى بعض الدراسات ذات الصلة بموضوع الإشراف التربوي بشكل عام ويرى تقديم عرض للدراسات والأبحاث التي أجريت في التسعينات من القرن العشرين وما بعدها، باعتبار أن هذه الدراسات الحديثة شملت جلَّ أفكار ما سبقها من دراسات، وقد لاحظ الباحث أن الإشراف التربوي نال الاهتمام الكثير من الدارسين والباحثين على الصعيد العالمي والعربي والمحلي، وذلك من أجل التعرف على واقع الإشراف التربوي ومشكلاته ودراسة تطوره وتقويم برامجه وأساليبه وأنماطه،وقد قام الباحث بتصنيف هذه الدراسات إلى ثلاث مجموعات : دراسات أجنبية، ودراسات عربية وأخرى محلية .

الدراسات المحلية

أجرت الزعبي (1990) دراسة بهدف التعرف على معوقات الإشراف التربوي والتطلعات المستقبلية لتجاوزها كما يراها مشرفو ومعلمو التعليم الأساسي في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من "20"مشرفاً،و"162"معلماً،و"137" معلمة، وقد توصلت الباحثة إلى أن أكثر ست مشكلات تأثيراً على فاعلية الإشراف هي : قلة الموصلات وحشد عدد كبير من المشرفين في باص واحد، وتذمر مديري المدارس من اشتراك معلميهم في دورات خلال أيام التدريس .وعدم اهتمام المسؤولين بتقرير المشرف، وإلزام المشرف بالأعمال الإدارية، ودمج الإشراف الإداري

والفني في مهمة واحدة، وشعور كثير من المعلمين في المرحلة الثانوية بالذات أنه أكثر كفاءة من المشرف .

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس المشكلات الإشرافية، تعزي إلى كل من عامل الجنس والمرتبة الوظيفية،والخبرة، وهذا يعني -كما تقول الباحثة- أن هناك اتفاقاً وإجماعاً من جميع أفراد العينة حول هذه المشكلات من حيث تأثيرها.

أما دراسة عثمان (1990) فكانت بعنوان "تحليل دور مشرف العلوم وعملية الإشراف ومشكلاتها والتطلعات المستقبلية لتحسينها من وجهة نظر مختلف الفئات التربوية" هدفت معرفة دور المشرف والعملية الإشرافية ومشكلاتها، والحلول المقترحة لها، ولتمثيل المجتمع اختيرت عينة عنقودية مكونة من خمس مديريات للتربية والتعليم، هي: مديريتي الكرك والطفيلة في الجنوب، ومديرية عمان الكبرى في الوسط، ومديريتي إربد وبني كنانة في الشمال، وقد شملت العينة (19) قائدا تربويا، و(11) مشرفاً، و(54) مديراً ومديرة للمدارس الثانوية، و(227) معلماً ومعلمة للعلوم في هذه المديريات.

وقد طوّر الباحث لهذا الغرض أربعة مقاييس تناسب جميع فئات الدراسة، خصص الأول للدور المنوط بمشرف العلوم، وخصص الثاني للعملية الإشرافية، وخصص الثالث لأهم مشكلات الإشراف، أما الرابع فقد خصص لإبراز أهم الحلول الممكنة له.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أبرز المشكلات التي يعاني منها الإشراف التربوي هي : عدم تأهيل قسم من المشرفين تأهيلاً فنياً كافياً،وكثرة عدد المعلمين التابعين للمشرف، وقلة الموازنة المخصصة لتجهيز المختبرات، وتأخير وصول المعلومات الكافية عن المعلمين الجدد

لتحديد حاجاتهم الإشرافية، وعدم كشف المعلمين عن حاجاتهم الحقيقية، أما عن أهم الحلول المقترحة فكانت كما يلي : إجراء التنقلات المدرسية وتوزيع المعلمين الجدد، ومراجعاتهم لمدارسهم أثناء العطلة الصيفية لتستقر المدارس مع بداية العام، وتلمس مشكلات الميدان الحقيقية، واقتراح الحلول المناسبة لها، وزيادة مخصصات المختبر والوسائل التعليمية، وتسهيل سبل اللقاءات الجماعية لمعلمي المبحث الواحد، وعقد دورات فنية للمشرفين.

وأجرى الداوود (1995) دراسة بعنوان " كفايات المشرف التربوي كما يراها الإداريون والمعلمون والمشرفون أنفسهم " وقد هدفت إلى التعرف إلى كفايات المشرف التربوي في وزارة التربية والتعليم في الأردن وتكونت عينة الدراسة من (522) معلماً ومسئولاً إدارياً ومشرفاً تربوياً مثلت ما نسبته (5%) من مجتمع الدراسة . وأشارت النتائج إلى إعطاء متوسط حسابي لمجالات الإلمام بـ (طبيعة العمل ، والعلاقات الإنسانية ، وتقويم أداء المعلم) أعلى من المتوسطين الحسابيين لكل من المجالين (الخصائص الشخصية ، والقيادة) أما أقل المجالات أهمية فكان (الأساليب الإشرافية) .

وأجرى ديراني (1995) دراسة بعنوان "درجة التزام المشرف التربوي في الأردن بأصول الزيارة الصفية كما يراها المعلمون والمشرفون"، وهدفت هذه الدراسة تعرف درجة التزام المشرف التربوي بأصول الزيارة الصفية التي حددها دليل المشرف التربوي الصادر عن وزارة التربية والتعليم، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق بين تصورات كل من المعلمين والمشرفين لدرجة التزام المشرف بها، كما هدفت معرفة ما إذا كان هناك أثر ذو دلالة إحصائية لمتغيرات الدراسة: الجنس

والتخصص، والخبرة، والمؤهل العلمي على تصورات كل من المعلمين والمشرفين.

وأظهرت النتائج وجود بعض المشكلات والمعوقات التي تواجه الإشراف التربوي منها : أن المعلمين يعتقدون أن المشرفين لا يقومون بتطبيق التعليمات واتباع الإرشادات التي نص عليها دليل المشرف التربوي والتي تعتبر الأساس الذي تبني عليه العلاقة بين الطرفين فالمشرفون يقاطعون المعلمين في أثناء الشرح، ويقومون بجمع ملاحظاتهم عن الزيارة خلال الحصة الدراسية، ويصححون أخطاء المعلمين أمام الطلبة، ويبدون حركات أو تعابير وجه تدل على عدم رضاهم عما يدور في غرفة الصف وهذا كله ينافي أصول الزيارة التي طلب دليل المشرف التربوي مراعاتها أثناء الزيارة الصفية من المشرف التربوي.

وقد بينت النتائج أيضاً أن متوسط درجات تصورات المعلمين لاعتماد المشرفين على أسلوب الزيارة الصفية أكثر من أي أسلوب إشرافي آخر كانت عالية بالرغم من أهمية تلك الأساليب .

كما أظهرت الدراسة بأن عملية الإشراف التربوي كما هي ممارسة بشكلها الحالي لا تزال تصطبغ بالطابع التفتيشي، إضافة إلى نفور المعلم من المشرف التربوي ومن عملية الإشراف كلها وكراهيته لها،الأمر الذي يجعل عملية الإشراف غير فعالة ولا تؤثر في سلوك المعلمين.

وأجريت دراسة أخرى قام بها عيده (1995) بعنوان "تقويم نظام الإشراف التربوي في المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الأردنية"،هدفت إلى تقويم نظام الإشراف التربوي في المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الأردنية، وذلك ضمن معايير محددة لمجالات رئيسية تشمل : المدخلات والعمليات والمخرجات، وقد اشتمل كل مجال منها على مجالات فرعية

تحوي: أهداف الإشراف، وتنظيم الإشراف، ووظائف الإشراف وأساليبه واختيار المشرفين التربويين، وأدوارهم،وتقويم أدائهم.

وقد أظهرت الدراسة أن الإجابة على معظم فقرات الاستبانة المستخدمة كانت بدرجة متوسطة سواء على مستوى المجالات مجتمعة أم على مستوى المجال الواحد كل على حده.

كما أظهرت الدراسة أن الإشراف التربوي في المرحلة الأساسية الدنيا يواجه بعض المشكلات والمعوقات منها: التركيز على أسلوب الزيارة الصفية المفاجئة من قبل المشرفين أكثر من غيرها من الأساليب الإشرافية الأخرى، وقلة عدد المشرفين التربويين المخصصين للمعلمين يؤثر على تنظيم الإشراف التربوي سلبياً، ووجود فجوة كبيرة بين ما يجب أن يكون عليه الإشراف التربوي وبين الممارسات الإشرافية، كما أن أسلوب التقويم المستخدم لا يتيح للمعلم أن يقوّم نفسه ذاتياً.

وأجرى بطاح (1996) دراسة بعنوان "الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في الأردن من وجهة نظرهم"، هدفت إلى رصد الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين الأردنيين كما يراها المشرفون أنفسهم، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين احتياجات المشرفين التربويين في المناطق الجنوبية واحتياجات المشرفين التربويين في المناطق الوسطى.

وكذلك أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تتعلق باحتياجات المشرفين التربويين تعود إلى المتغيرات التالية : (التخصص والمؤهل التربوي، والخبرة الإشرافية).

وكذلك أجرى ديراني (1996) دراسة بعنوان "واقع الممارسات الإشرافية في الأردن كما يتصورها المشرفون والمعلمون"، هدفت إلى

التعرف على الممارسات الفعلية للمشرفين التربويين في الأردن من وجهة نظر المعلمين والمشرفين، ومعرفة أثر متغيرات الجنس والتخصص العلمي، والخبرة على وجهات النظر هذه.

وبينت النتائج أن هناك فروقاً واضحة بين اعتقادات المعلمين والمشرفين حول درجة تطبيق المشرفين لمهامهم الإشرافية، فأكثر من ثلث المعلمين يرون أن المشرفين لا يؤدون أدوارهم الإشرافية المطلوبة منهم تتمثل في مجالات: (التخطيط، والمنهاج، والنمو المهني، وبناء العلاقات مع الزملاء والمجتمع)، بينما يرى المشرفون أن تطبيقهم لمهامهم الإشرافية وأداءهم لواجباتهم بدرجة عالية، كما أظهرت النتائج وجود أثر لبعض متغيرات الدراسة فهناك فروق تعزى لمتغير الجنس في مجال بناء العلاقات مع الزملاء والمجتمع لصالح الإناث، وهناك فروق تعزى للخبرة في مجال التقويم لصالح ذوي الخبرة أقل من خمس سنوات هذا بالنسبة لتصورات المعلمين، أما تصورات المشرفين فقد تأثرت بمتغير الجنس لصالح الإناث في مجال التخطيط والمنهاج.

وأجرى هترية (1999) دراسة بعنوان " معوقات الإشراف التربوي في المرحلة الأساسية الدنيا كما يراها مشرفو ومعلمو المرحلة الأساسية الدنيا في الأردن"، وهدفت إلى التعرف على معوقات الإشراف التربوي في المرحلة الأساسية الدنيا، كما يراها مشرفو ومعلمو المرحلة الأساسية الدنيا في الأردن وتكونت عينة الدراسة من "330" فرداً.حيث بلغ عدد المشرفين "30" مشرفاً ومشرفة اختيروا بالكامل، وبلغ عدد المعلمين "300" معلماً ومعلمة اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية.

وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج تدل على وجود معوقات تواجه الإشراف التربوي في المرحلة الأساسية الدنيا، وهي: كثرة أعداد الطلبة في

في محافظة عجلون وتكونت عينة الدراسة من (35) مشرفاً ، و(95) مديراً ، و(675) معلماً . وطور الباحث أداة تكونت من (53) فقرة غطت المجالات التالية : (التخطيط ، والتنظيم ، والاختبارات ، والمناهج والإدارة الصفية وأساليب التدريس ، والتعاون والتنسيق ، والمتابعة والتقويم) . وأظهرت الدراسة عدة نتائج منها : أن متوسطات تقديرات مدى رضا أفراد الدراسة عن تطبيق منحى الإشراف التكاملي كانت متوسطة بشكل عام ، وكما أظهرت اختلاف متوسط التقديرات باختلاف الوظيفة ولصالح المشرفين ، واختلافها أيضاً باختلاف الخبرة ولصالح ذوي الخبرة القصيرة .

وكذلك أجرى مساعدة (2001) دراسة بعنوان "معوقات الإشراف التربوي كما يراها المشرفون التربويون بمديريات التربية والتعليم في محافظات الشمال"، هدفت إلى الكشف عن معوقات الإشراف التربوي كما يراها المشرفون التربويون بمديريات التربية والتعليم في محافظات الشمال وتكونت عينة الدراسة من "151" مشرفاً ومشرفة اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: أن درجة وجود معوقات الإشراف التربوي كما يراها المشرفون كانت بدرجة كبيرة وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إحساس المشرفين للمعوقات تعود لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي،وسنوات الخبرة والتفاعل بينها.

الدراسات العربية :

أجرى القرشي (1994) دراسة في السعودية بعنوان " التوجيه التربوي في الملكة العربية السعودية في ضوء النماذج الحديثة " هدفت

تعرف واقع الإشراف في السعودية في ضوء النماذج الحديثة المعمول بها في هذا المجال.

وبينت نتائج الدراسة أن زيارات المشرف لا تتم بصورة محددة سلفاً، كما يرى المشرفون، وأن الإشراف الحالي يعتمد على البحث عن العيوب من وجهة نظر المشرف.كذلك أظهرت النتائج أن المشرف لا يتعاون في اتخاذ القرارات الإدارية، ولا يساند المعلم في قضاياه المشروعة أمام الإدارة،ولا يشارك المشرف المعلم وجدانياً، وتبين من نتائج البحث أن المشرف لا يقوم بالإشراف على وضع الاختبارات وطريقة تصحيحها، ولا يزود المعلمين بأحدث البحوث في مجال التخصص.

وأظهرت الدراسة أن المشرف لا يطلع على أي أعمال خاصة بالبحث التربوي ونتائجه التي قد تنعكس على تطوير أداء المعلم، كما تبين ذلك من وجهة نظر المعلمين، وتبين من نتائج الدراسة أن المشرف لا يقوم بإعداد نماذج بكيفية تحليل محتوى المنهاج، ولا يعطي بدائل للإمكانات المتاحة غير المتوفرة بالمدرسة، كما تبين ذلك من أداء المعلمين والمشرفين حول مهام المشرف .

وأجرى الزهراني (1994) دراسة في السعودية بعنوان "دور المشرف التربوي تجاه المعلم في الاتصال والتقويم والعلاقات الإنسانية "هدفت إلى معرفة دور المشرف التربوي تجاه المعلم في الاتصال والتقويم بصفته قائداً تربوياً لمجموعة من المعلمين في مدراس متعددة، ذلك في المدارس الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمديرين.

وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك قصوراً من حيث الممارسة في دور المشرف التربوي، وذلك في أساليب الاتصال، وكذلك في دوره في عملية التقويم التربوي تجاه المعلم، حيث يعتمد المشرف على الملاحظات

الشخصية، وكان هناك قصور في تأدية دوره بمساعدة المعلمين على تطوير أساليب تقويم التلاميذ، وأظهرت الدراسة أيضاً قصوراً في ممارسة الدور في مجال العلاقات الإنسانية باستثناء اهتمام المشرف بتعاون المعلمين مع بعضهم بعضاً في العمل المدرسي .

كما أجرت القطيفي (1994) دراسة بعنوان "مشكلات التوجيه التربوي في المدارس الحكومية الثانوية للبنات في مدينة الرياض في السعودية "، هدفت إلى التعرف على أهم المشكلات التي يعاني منها الإشراف التربوي، والتعرف على العوامل الكامنة وراءها،ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: ضعف العلاقة بين الموجهة والمعلمة، وأنّ هدف الزيارة في الغالب تقويمي وليس مساعدة المعلمة، فهو غير مستمر ويركز على تصيّد الأخطاء، وأن أساليب الإشراف التربوي المستخدمة قليلة، فأسلوب الزيارة المفاجئة، وأسلوب توزيع النشرات الدورية هما الأسلوبان السائدان، كذلك قلة الوقت الذي تقضيه الموجهة مع المعلمة، وقد توصلت الباحثة إلى أن من أهم الأسباب التي تحول دون تحقيق الموجهات لأهداف التوجيه: ضعف التدريب الموجه للمشرفين التربويين، إضافة إلى كثرة نصابهم من المعلمين، وكثرة الأعباء الإدارية التي تحول دون تنويع المشرفين لأساليبهم.

وكذلك أجرت العمادي وزميلها (1995) دراسة في دولة قطر بعنوان "دراسة استطلاعية لآراء الموجهين ومديري المدارس والمعلمين حول نظام التوجيه التربوي المطبق حديثاً في دولة قطر"، هدفت إلى استطلاع آراء الموجهين التربويين، ومديري المدارس، ومعلمي التعليم العام حول نظام التوجيه التربوي المطبق في دولة قطر اعتباراً من العام

الدراسي 1993/1992، والتعرف على أهم نقاط القوة ونقاط الضعف في هذا النظام لزيادة فاعليته

وأظهرت النتائج أن اتجاهات المشرفين نحو هذا النظام أكثر إيجابية من اتجاهات مديري المدارس،واتجاهات مديري المدارس تتسم بإيجابية أكثر من اتجاهات المعلمين، وبينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين اتجاهات أفراد عينة الدراسة تعزى للجنس، والمؤهل، العلمي، والخبرة. فقد كانت اتجاهات الذكور واتجاهات أصحاب المؤهل العلمي أعلى من بكالوريوس، واتجاهات ذوي الخبرة القصيرة إيجابية أكثر من اتجاهات زملائهم.

كما أجرى المغيدي (1997) دراسة بعنوان "معوقات الإشراف التربوي كما يراها المشرفون والمشرفات في محافظة الإحساء التعليمية" وهدفت إلى الكشف عن معوقات الإشراف التربوي كما يراها المشرفون التربويون في محافظة الإحساء التعليمية في ضوء متغيرات الجنس والمؤهل العلمي، والخبرة، والتفاعل بينهم. واشتملت عينة الدراسة على "47" مشرفة و"29" مشرفاً، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: تأكيد معظم أفراد العينة على وجود معوقات للإشراف التربوي في محافظة الإحساء التعليمية في كل من المجالات الاقتصادية والإدارية والفنية والاجتماعية، بنسب تراوحت ما بين 57% كحد أدنى إلى 96% كحد أعلى، باستثناء المجال الشخصي.وتبين وجود اختلاف في آراء أفرد العينة نحو معوقات الإشراف في المجال الاقتصادي لصالح المشرفات، فقد كانت آراء المشرفين أكثر إيجابية نحو إبراز معوقات الإشراف الاقتصادية من المشرفات، وكان المشرفون الذين خبرتهم أكثر من عشر سنوات هم أكثر إيجابية نحو إبراز معوقات الإشراف من ذوي الخبرات الأخرى. وتبين

عدم وجود فروق في مجال معوقات الإشراف الإداري والفني والاجتماعي باختلاف الخبرة والمؤهل العلمي والجنس.

كما أجرت أبو عيشة (1997) دراسة بعنوان "مستوى التوتر النفسي ومصادره لدى المشرفين التربويين ومديري المدارس الحكومية في الضفة الغربية"، هدفت إلى معرفة مستوى التوتر النفسي ومصادره لدى المشرفين التربويين ومديري المدارس الحكومية في ضوء متغيرات الجنس والعمر والخبرة والمؤهل العلمي.

وأظهرت النتائج أن المشرفين التربويين يتعرضون لدرجة عالية من التوتر النفسي، بسبب بعض مشكلات الإشراف التربوي، مثل: ضغط العمل، وضغط المدرسة، وعبء الدور، وأسلوب الإشراف والإدارة وغموض الدور.

وكذلك أجرى آل عمرو الأكلبي (2001) دراسة بعنوان "اتجاهات المشرفين التربويين نحو مهنة التدريس"، هدفت إلى استطلاع اتجاهات المشرفين التربويين نحو مهنة التدريس، والتحقق من تأثير تلك الاتجاهات على المتغيرات التالية: الجنس ، والتخصص ، والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة في الإشراف التربوي، وسنوات الخبرة في التدريس، وتوزيع المشرفين بحسب المراحل الدراسية التي يشرفون عليها.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن اتجاهات المشرفين التربويين نحو مهنة التدريس كانت إيجابية بشكل عام، كما دلت نتائج الدراسة على عدم تأثر اتجاهات المشرفين التربويين نحو مهنة التدريس بأي من المتغيرات التي شملتها الدراسة.

الدراسات الأجنبية:

أجرى ديروري (Deroere,1990) من جامعة دنفر دراسة عن العلاقة بين سلوك المشرف المتسلط، والمشرف المنفتح، والثغرات التي تطرأ على خبرات المعلمين تحت إشرافهما، وأكدت نسبة كبيرة من أفراد عينة البحث وجود علاقة إيجابية بين السلوك المنفتح للمشرف والتغيرات الإيجابية التي تطرأ على خبراتهم، ويفسر ذلك بأن نمط شخصية المشرف تؤثر في شخصية المعلم إيجاباً أو سلباً طبقاً لشخصية المشرف.

وأجرى ملوشي (Melucci,1990) من جامعة فورد هام دراسة هدفت إلى الإجابة على السؤال التالي: هل استخدام المشرف التربوي لنمط إشرافي واحد هو أكثر فاعلية من استخدامه لأنماط إشرافية متنوعة في أثناء تعامله مع المدرسين؟

ومن النتائج التي توصلت لها الدراسة ما يلي:

1- إن المشرف الذي يستخدم أنماطاً إشرافية متنوعة مع مدرسيه هو أكثر فاعلية من المشرف التربوي الذي يستخدم نمطاً واحداً مع كل المدرسين.

2- إن المشرفين التربويين الذي يغلب عليهم استخدام النمط التشاركي هم أكثر فاعلية مع مدرسيهم من المشرفين الذي يغلب على سلوكهم النمط المباشر أو غير المباشر.

وأجرت كريمر (Kremer,1991) دراسة بعنوان "الإشراف على المعلمين" هدفت إلى معرفة تصورات المعلمين الجدد، وكذلك تصورات المشرفين التربويين للنمو المهني من خلال المعرفة وتغيراتها والبحوث والدراسات والقيم والعلاقات الإنسانية والصعوبات في مجال العمل.

وأظهرت النتائج وجود فروق في درجة الاستجابات نحو النمو المهني بين المعلمين والمشرفين التربويين،كما أظهرت نتائج الدراسة أن أهم صعوبات المعلمين في بداية التعليم ترجع إلى مشكلة ضبط الصف .

وكذلك أجرى ريتشي (Ritchie,1991) دراسة في كندا بعنوان "فهم الإشراف التربوي" هدفت إلى فحص المعاني التي يستخدمها الشخص ليفهم وظيفة الإشراف التربوي ومهنته، وكذلك معرفة طريقة التفكير التي يستخدمها المشرف التربوي للتأثير على المعلم. وأظهرت النتائج عوامل وممارسات، وطرقاً غير متوقعة يستخدمها المشرفون للتأثير على المعلم منها: التركيز على قضية معينة، والتوجيه المباشر، واستخدام السلطة والتهديد، وبينت النتائج أنماطاً فعاله للإشراف، وخلصت إلى وضع نموذج جديد للإشراف.

وأجرى بروهيد (Brodhead,1992) دراسة بعنوان "تأثير الضغوط والدعم الوظيفي على سلوك المشرف" هدفت إلى إبراز أعباء الدور الإشرافي والدعم الاجتماعي على السلوك الإشرافي عند المشرفين، وتوصلت إلى عدد من النتائج منها: وجود علاقة قوية بين الرضا عن المشرف من قبل الموظفين والإيجابية في السلوك، والموظفين غير الراضين عن مشرفيهم يعتبرونهم سلبيين، كما أظهرت أن هناك علاقة ضعيفة بين الدعم الاجتماعي والضغط الوظيفي وتدعم هذه الفكرة "فرضية النسخ" التي تقول: أن الموظفين الذين يواجهون العبء الوظيفي غالباً ما يبحثون عن الدعم الاجتماعي من أجل التغلب على أعبائهم الوظيفية.

وأجرى نارانجو (Narango,1993) في كولومبيا بكندا دراسة بعنوان "الإشراف التعليمي في كولومبيا ودور المشرف" هدفت إلى تقويم النظام التربوي ومعرفة درجة مواكبته للتطورات العلمية والتكنولوجية، وأظهرت

نتائج الدراسة أن الإشراف التربوي يواجه مشكلات ومعوقات كثيرة منها: الغموض في دور المشرف التربوي، وعدم التقويم والمتابعة لعملية الإشراف التربوي، وركزت الدراسة على ضرورة إعطاء أهمية أكبر لدور المشرف التربوي، وضرورة تحديد الأهداف المرجوة من الإشراف التربوي بشكل دقيق، ولا بد من التخطيط والتقويم الدوري لعملية الإشراف التربوي، ويجب أن تحدد الممارسات المطلوبة من المشرف بدقة وأن تقوم الوزارة بدور الموجه والمخطط لهذا المشرف ويجب أن لا تنسى الحكومة الكولومبية أنه يجب أن يكون هناك أسلوب تقييمي صحيح لهذا المشرف.

وأجرى وليام (William,1993) دراسة في تورنتو بكندا بعنوان "رفع حالة ترقية التحول لوظيفة مشرف " وسعى فيها إلى التعرف على وجهات النظر حول عملية التحول إلى الإشراف التربوي كمهنة، وأظهرت نتائج الدراسة التي أجراها على مجموعة من المشرفين التربويين أن هناك حاجة إلى تدريب المشرفين الجدد وتعليمهم مسؤولياتهم.

ملخص الدراسات السابقة :

يتبين من خلال استعراض الدراسات السابقة أن الإشراف التربوي حظي باهتمام الباحثين محلياً وعربياً وأجنبياً، فقد ركزت الدراسات السابقة على جوانب متعددة من الإشراف التربوي، منها ما ركّز على مهام الإشراف، ومهاراته، وأساليبه وتطوره، ومعيقاته وأوضاعه الحالية. ومنها ما ركّز على تصورات المعلمين تجاه الإشراف التربوي، واختيار المشرفين التربويين.

واسترشاداً بما جاء في الدراسات السابقة، يمكن تلخيص النتائج التي توصلت إليها بما يلي:

1- أشارت الدراسات السابقة إلى أن الإشراف التربوي يواجه العديد من المعوقات والصعوبات، مثل: وجود مشرفين غير مؤهلين ومدربين بالصورة الكافية، وضعف العلاقة بين المشرف والمعلم، وكثرة عدد المعلمين التابعين للمشرف، وعدم اهتمام المسؤولين بتقرير المشرف التربوي،وإلزام المشرف بالأعمال الإدارية، والتركيز على أسلوب الزيارة الصفية المفاجئة وعدم تنويع الأساليب الممارسة على الرغم من رغبة المعلمين بتنويع أساليب الزيارات الإشرافية، وعدم التقويم والمتابعة للعملية الإشرافية.

2- اتضح من الدراسات السابقة أن المشرفين التربويين يتعرضون لدرجة عالية من التوتر النفسي بسبب بعض مشكلات الإشراف التربوي، وضغط العمل والمدرسة، وعبء الدور، وأسلوب الإشراف والإدارة، وغموض الدور.

3- أكدت نتائج الدراسات السابقة أن المشرف التربوي الذي يستخدم أنماطاً متنوعة مع مدرسيه أكثر فاعلية من الذي يستخدم نمطاً واحداً فقط مع مدرسيه، والمشرف الذي يغلب عليه النمط التشاركي أكثر فاعلية من الذي يستخدم النمط المباشر أو غير المباشر.

4- أظهرت نتائج الدراسات السابقة أن أهم الأبعاد الوظيفية للمشرف التربوي هي: القدرة على صنع القرار، ومهارة الاتصال والتفاعل، والقدرة على الإشراف على الآخرين.

5- أشارت بعض الدراسات إلى عدم مناسبة الأساليب التي يستخدمها المشرف التربوي للنمو المهني للمعلم، وعدم استعمالهم لأساليب حديثة في الإشراف، واهتمامهم بالنواحي النظرية دون التطبيقية.

وتمت الاستفادة من الدراسات السابقة في عدد من الجوانب أهمها:

أ- التعرف على واقع الإشراف التربوي، الذي إنطلقت منه هذه الدراسة.

ب- الاستفادة في عملية الإجراءات الإدارية.

ت- الاستفادة في اختيار عينة الدراسة.

ث- الاستفادة في بناء أداة الدراسة الحالية.

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في عدد من الجوانب أهمها:

أ- اختلاف في هدف الدراسة حيث تهدف هذه الدراسة للكشف عن الملامح المستقبلية للإشراف التربوي والدراسات السابقة هدفت لدراسة الواقع الإشرافي من جميع جوانبه.

ب- الظروف التي أجريت فيها الدراسة الحالية متوافقة مع متطلبات العصر التكنولوجي وتطبيقاته والتغيرات التي تحدث في الواقع الإشرافي الأردني وهو إعداد دليل للإشراف التربوي بتصميم حديث يحتوي على مجموعة من أدوات التقييم المتنوعة لكل فعالية من فعاليات الإشراف التربوي، ومن خلال ذلك جاءت ميزة هذه الدراسة التي تتنبأ بالمستقبل وتستشرفه على أمل مواكبة روح العصر والتقدم التكنولوجي الهائل والسريع،والتطلعات والآمال المرجوة من العملية التربوية في بناء الأجيال الناشئة وفق المعايير والقيم والاتجاهات التي تصبو إليها الأمة العربية حتى تنهض من واقعها الحالي إلى مستقبل متطور متقدم يتواكب مع التقدم التكنولوجي المتسارع.

الفصل الثالث

المنهجية والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً للإجراءات التي تمّ اتباعها في تصميم هذه الدراسة وتنفيذها من حيث وصف مجتمع الدراسة، وعينتها، وطريقة اختيارها، ومنهج الدراسة، وأداة الدراسة، وإجراءات تنفيذها، والمعالجة الإحصائية اللازمة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع المشرفين والمشرفات في مديريات التربية والتعليم التابعة لوزارة التربية والتعليم، البالغ عددها (33) مديرية موزعة على ثلاثة أقاليم هي: (الشمال ، والوسط، والجنوب)، وقد بلغ عدد المشرفين للعام الدراسي 2003/2002 (748) مشرفاً ومشرفة. وقد تم اختيار عينة عشوائية طبقية عنقودية مكونة من مرحلتين، حيث تم تقسيم مجتمع الدراسة إلى أقاليم على النحو التالي: (إقليم الشمال، وإقليم الوسط، وإقليم الجنوب)، وفي المرحلة الثانية تم تقسيم مديريات التربية والتعليم حسب الأقاليم، وتم اختيار عينة عشوائية من المشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم في كل إقليم على حدة بما يتناسب وعدد المشرفين فيه، مما أعطى فرصة لتمثيل كل إقليم. الأمر الذي يمكّن من تعميم نتائج هذه الدراسة على مستوى المملكة.وفيما يلي وصفٌ لأفراد مجتمع الدراسة وعينتها.والجدول رقم (1) يوضح مجتمع الدراسة والعينة حسب الأقاليم .

الجدول رقم (1)

توزيع مجتمع الدراسة والعينة حسب الأقاليم

الإقليم	عدد المديريات	عدد المشرفين	عينة الدراسة	نسبة التمثيل
الشمال	11	266	53	%20
الوسط	13	335	67	%20
الجنوب	9	147	30	%20
المجموع	33	748	150	%20

والجدول رقم (2) يبين توزيع أفراد العينة حسب الجنس والمؤهل العلمي والخبرة الإشرافية

الجدول رقم (2)

توزيع أفراد العينة حسب الجنس والمؤهل العلمي والخبرة الإشرافية

الرقم	المتغيرات	مستويات المتغيرات	العدد
		ذكر	130
-1	الجنس	أنثى	20
		المجموع	150
		بكالوريوس+ دبلوم	43
-2	المؤهل العلمي	ماجستير ودكتوراة	107
		المجموع	150
		(1-5) سنوات	47
		(6-10) سنوات	64
-3	الخبرة الإشرافية	أكثر من 10 سنوات	39
		المجموع	150

منهج الدراسة :

استُخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وذلك لمناسبته لطبيعة وأهداف أداة الدراسة.

أداة الدراسة :

للتعرف على الملامح المستقبلية للإشراف التربوي في الأردن كما يراها المشرفون التربويون، تمَّ استخدام استبانتين لهذه الدراسة خصصت الأولى لتحديد الواقع الإشرافي الممارس والثانية لتحديد الملامح المستقبلية للإشراف التربوي. وقد تمّ الاعتماد في إعداد الاستبانتين على مجموعة من الإجراءات هي:

1- إجراء دراسة استطلاعية، وذلك بتوجيه استبانة مفتوحة إلى عينة من أفراد مجتمع الدراسة، بلغ عددها (300) مشرفاً ومشرفة. وبعد جمع الاستجابات، وتفريغها على نموذج خاص حصل الباحث على عدد من الفقرات التي تمثل توقعات أفراد العينة.

2- مراجعة الأدب التربوي السابق الخاص بالإشراف التربوي المتمثلة في التقارير، والمؤتمرات، والندوات، والكتب، ودليل الإشراف التربوي لعام 2002، والدراسات السابقة.

3- مراجعة رسائل الماجستير والدكتوراة المتخصصة في مجال الإشراف التربوي.

4- عقد لقاءات مع مجموعة من الخبراء في مجال الإشراف التربوي حيث وجّهت لهم مجموعة من التساؤلات حول التوقعات المستقبلية للإشراف التربوي، وأهّم هذه التوقعات.

5- في ضوء ما تقدّم تمّ بناء المقياس الأول- مقياس الواقع الإشرافي الممارس- مكوناً من (62) فقرة في صورته الأولية ، موزعة على (10) أبعاد أو مجالات ، تمثل مجالات المشرف التربوي . أما المقياس الثاني – مقياس الملامح المستقبلية – فقد تكوّن من (56) فقرة وله جانب واحد (ما يجب أن يكون). وقد أعطي لكل فقرة من فقرات الاستبانة الأولى خمسة مستويات وفق سلم ليكرت لتقدير درجة الممارسة (عالية جدا، عالية متوسطة، متدنية ،متدنية جدا)، وتمثل رقميا على الترتيب (1,2,3,4,5) أما الاستبانة الثانية فقد أعطي لكل فقرة من فقراتها خمسة مستويات وفق سلم ليكرت لتقدير درجة الملامح المستقبلية (موافق جدا، موافق، محايد معارض، معارض جدا) وتمثل رقميا على الترتيب (1,2,3,4,5).

وقد عرضت استبانة الملامح المستقبلية على (20) خبيراً يمثلون أساتذة جامعات، ومديرين عامين، ومديري تربية، ومشرفين تربويين على مستوى الميدان والوزارة، ممن يحملون مؤهلات تربوية عالية، ولديهم خبرات متميزة في الإشراف التربوي حيث تم استخدام أسلوب دلفي (Delphi)، من خلال جولتين تتراوح المدة بين الجولة والأخرى (20) يوما، وعلى النحو الآتي:

الجولة الأولى :

تم توزيع الاستبانة على مجموعة الخبراء البالغ عددهم (20) خبيراً حيث طلب من كل خبير دراسة كل فقرة من فقراتها، واختيار الإجابة التي تمثل رأيه بوضع علامة (X) في المكان المناسب، وإذا كانت درجة موافقته (3) فما دون على أي فقرة من الفقرات يذكر السبب لتعليل ذلك فضلاً عن تدوين أية ملاحظات يراها مناسبة كملامح مستقبلية للإشراف

مجالات عمل المشرف التربوي. (ملحق رقم 1).أما الأداة الثانية (مقياس الملامح المستقبلية للإشراف التربوي) فقد تم التحقق من صدقها بعرضها على مجموعة من الخبراء في الإشراف التربوي قبل تحكيمها، وتم تعديل بعض فقراتها بناء على ملاحظاتهم من خلال الجولات التطبيقية التي تمت بأسلوب دلفي، وبعد ذلك تم عرضها على مجموعة من المحكمين تكونت من أحد عشر محكماً من أساتذة الجامعات الأردنية، هي: الجامعة الأردنية وجامعة مؤتة، وجامعة عمان العربية للدراسات العليا، وجامعة الحسين بن طلال، وقد طلب منهم إعطاء رأيهم في الصياغة اللغوية للفقرات ودرجة وضوحها، وبعد إعادة الاستبانة تم تفريغ الملاحظات التي أبداها المحكمون، ثم أعيدت صياغة بعض الفقرات واستبعدت الفقرات التي أجمع المحكمون على عدم ملاءمتها للدراسة، لتخرج الاستبانة الثانية بصورتها النهائية مشتملة على (53) فقرة. (ملحق رقم 2)

ثبات الأداة :

لتقدير ثبات الأداة تم تطبيق الأداتين، وهما: أداة الوقع الإشرافي الممارس وأداة الملامح المستقبلية للإشراف التربوي على عينة استطلاعية مكونة من (20) مشرفاً تربوياً من خارج عينة الدراسة، حيث تم حساب معاملات الثبات للأداتين بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرنباخ ألفا (Cronbach alpha)، حيث بلغ معامل كرنباخ ألفا (0.96) لأداة الواقع الإشرافي الممارس، وبلغ (0.93) لأداة الملامح المستقبلية للإشراف التربوي، وهي قيم مقبولة لغايات الدراسة.

متغيرات الدراسة :

اشتملت هذه الدراسة على المتغيرات التالية:

المتغيرات المستقلة :

أ- الجنس وله مستويان: 1- الذكور 2- الإناث

ب- الإقليم وله ثلاثة مستويات: 1- الشمال 2- الوسط 3- الجنوب

ت- الخبرة الإشرافية ولها ثلاثة مستويات: 1- كبيرة 2- متوسطة 3- قليلة

ث- المؤهل العلمي وله مستويان : 1- بكالوريوس +دبلوم 2- ماجستير ودكتوراة.

المتغيرات التابعة :

أ- الواقع الإشرافي الممارس

ب- الملامح المستقبلية للأشراف التربوي

إجراءات الدراسة :

تم تنفيذ إجراءات تطبيق الدراسة على النحو التالي:

1- تم حصر مجتمع الدراسة المتمثل في فئة المشرفين التربويين في جميع مديريات التربية والتعليم في أنحاء المملكة.

2- تمّ اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية العنقودية، حيث بلغ عددها (150) مشرفاً ومشرفة.

3- وزّعت الاستبانتان على عينة الدراسة باليد، بعد التأكد من عدم وجود أي فهم خاطئ للتعليمات المرفقة، وقد أتيح لكل مُجيب فرصة طويلة للإجابة على الأداتين بهدوء وتأنٍ.

4- تمّ جمع الاستبانات، وأدخلت البيانات للحاسوب.حيث تـم إجـراء التحليل الإحصائي لكل منها.

المعالجة الإحصائية :

بعد توزيع البيانات استخدِم البرنامج الإحصائي للعلوم الإنسانية(spss,v.10) في تحليل البيانات، وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية التالية:

1- المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للإجابة على سؤال الدراسة الأول.

2- تحليل التباين المتعدد(Manova)، للإجابة على سؤال الدراسة الثاني.

3- المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للإجابة على سؤال الدراسة الثالث.

4- تحليل التباين الأحادي (one-way Anova)، واختبار "ت" (t-test) للإجابة على سؤال الدراسة الرابع.

5- تحليل التباين الأحادي (one-way Anova)، واختبار "ت" (t-test) للإجابة على سؤال الدراسة الخامس.

الفصل الرابع

عرض النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الواقـع الإشـرافي الممـارس والملامح المستقبلية للإشراف التربوي في الأردن، وأثر كل من المتغيرات التالية: الجنس، والمؤهل العلمي، والإقليم، والخبرة الإشرافية.

كما هدف هذا الفصل إلى عرض النتائج التـي توصـلت إليهـا الدراسة بعد تحليلها ومعالجتها إحصائيا، وعرضـت النتـائج بترتيـب وتسلسل يتناسب وترتيب أسئلتها.

واعتمد التدريج الآتي لمعرفة درجة الممارسة للواقع الإشـرافي والملامح المستقبلية للإشراف التربوي:

1- درجة عالية: الدرجات من (3.5 – 5).
2- درجة متوسطة: الدرجات من (2.5 – 3.49).
3- درجة متدنية: الدرجات من (0 – 2.49).

وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة، والبيانات الإحصائية التي جمعـت وكيفية الإجابة عن أسئلة الدراسة:

أولاً: عرض نتائج السؤال الأول:

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول الذي نـصَّ علـى: (مـا درجـة الممارسة للواقع الإشرافي التربوي فـي الأردن كمـا يـراه المشـرفون التربويون؟)، تمَّ تحليل استجابات أفراد العينة على استبانة "واقع الإشراف التربوي في الأردن"، وحسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة التي تم اختيارها من المشرفين التربويين، وعددهم (150) فرداً على مجالات الاستبانة العشرة بصورة عامة للواقع الإشرافي الممارس والجدول رقم (3) يوضح ذلك:

الجدول رقم (3)

توزيع المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على الأبعاد المتعلقة بالواقع الإشرافي الممارس

أبعاد الواقع الممارس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
العلاقات الإنسانية	4.66	0.65	1
العلاقة مع الزملاء والمجتمع	4.33	0.67	2
النمو المهني	4.24	0.61	3
المنهاج	4.19	0.64	4
إدارة الصفوف	4.17	0.66	5
التعليم	4.06	0.58	7
التقويم والاختبارات	4.05	0.63	8
التخطيط	3.74	0.70	9
أسلوب تقويم أداء المعلم	3.26	0.69	10
الإدارة	3.09	1.01	6
المجموع الكلي	3.99	0.50	

ويشير الجدول رقم (3) إلى أن متوسطات استجابات أفـراد العينـة على جميع المجالات تراوحت ما بين (3.09-4.66) من (5)، وهي تشير إلى درجة ممارسة عالية لجميع المجـالات باسـتثناء مجـالي: (الإدارة وأسلوب تقويم أداء المعلم)، فقد ظهرا بدرجة ممارسة متوسطة. أما أعلـى درجة ممارسة فقد ظهرت لمجال العلاقات الإنسانية، وأقل درجة ممارسة ظهرت لمجال الإدارة.

بعد ذلك حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على كل فقرة من فقرات المجال الواحد من مجالات الاستبانة العشرة، والجدول رقم (4) يوضح ذلك:

الجدول رقم (4)

توزيع المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الواقع الإشرافي الممارس

أولاً	الفقرات المتعلقة بالتخطيط	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
4	أساعد المعلم في إعداد الخطط السنوية والفصلية واليومية.	4.25	0.85	1
6	أشارك المعلم في التخطيط لنموه مهنيا.	4.01	0.85	2
2	أخطط لعملي بالتعاون مع جميع الأطراف ذات العلاقة.	3.88	0.92	3
5	أساعد مدير المدرسة في إعداد الخطط التطويرية للمدرسة.	3.64	1.00	4
3	أشارك في تحديد أولويات المدرسة، ثم وضع الخطط والبرامج المناسبة لتلبية ذلك.	3.61	1.03	5
1	أشارك في إعداد ودراسة خطة قسم الإشراف التربوي في المديرية.	3.05	1.25	6
ثانيا	الفقرات المتعلقة بالمنهاج			
7	أقوم بدراسة الكتب المدرسية، والتعرف على محتواها وأهدافها للإسهام في تقييمها وتحسينها وتطويرها.	4.25	0.79	1

	تابع الفقرات المتعلقة بالمنهاج	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
11	أساعد المعلم على ربط المنهاج بواقع الحياة العملية.	4.23	0.80	2
9	أساعد المعلمين في تحليل محتوى الكتاب المدرسي لتحقيق أهداف المنهاج.	4.18	0.79	3
8	أساعد المعلمين بالتعرف على المناهج والكتب المدرسية من حيث أهدافها ومحتواها وتقويمها وتطويرها.	4.15	0.75	4
10	أساعد المعلمين في استخدام التقنيات التربوية المناسبة لتحقيق أهداف المنهاج.	4.12	0.86	5
ثالثا	**الفقرات المتعلقة بالتعليم**			
12	أرشد المعلم إلى تطبيق طرائق تعليمية حديثة.	4.51	0.71	1
14	أرشد المعلم إلى مصادر المعلومات المتعلقة بالمبحث الذي يدرسه.	4.19	0.74	2
15	أدرب المعلم على استخدام التقنيات التربوية الحديثة	4.04	0.87	3
16	أساعد المعلم على الكشف عن حاجات الطلاب وقدراتهم وميولهم.	4.03	0.75	4
13	أساهم في إعداد وتنفيذ عدد من الدروس التطبيقية في المبحث الذي أشرف عليه.	3.99	0.88	5
17	أساعد المعلم على تنفيذ برنامج خاص بالطلاب ذوي الحاجات الخاصة.	3.60	0.88	6
رابعا	**الفقرات المتعلقة بالنمو المهني**			
25	أقدر جهود المعلم التي تتسم بالابتكار والإبداع.	4.55	0.79	1
19	أساهم في رفع كفاية المعلم الجديد.	4.45	0.68	2
24	أشجع المعلم على الالتحاق ببرامج التدريب والتأهيل أثناء الخدمة.	4.41	0.77	3
21	أنمي الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التعليم لدى المعلم.	4.33	0.72	4

	تابع الفقرات المتعلقة بالنمو المهني	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
23	أطلع المعلم على أحدث ما استجد من معلومات في مجال تخصصي.	4.15	0.87	5
18	أساعد المعلم على النمو الذاتي.	4.05	0.80	6
20	أساعد المعلم على استقلالية التفكير في معالجة المشكلات.	4.01	0.73	7
22	أشجع المعلم على القيام بالبحوث والدراسات التربوية.	3.98	0.86	8
خامسا	**الفقرات المتعلقة بالتقويم والاختبارات**			
26	أمارس التقويم الذاتي لعملي الإشرافي.	4.25	0.74	1
27	أشجع المعلم على ممارسة التقويم الذاتي لعمله.	4.15	0.78	2
30	أساعد المعلمين في بناء اختبارات تحصيلية وفق مواصفات الاختبار الجيد.	4.09	0.82	3
31	أساعد المعلم في تفسير نتائج الاختبارات وتحليلها.	4.08	0.82	4
28	أساهم في تقويم الأداء المدرسي.	4.07	0.84	5
29	أقوم بإعداد اختبارات موحدة في مبحثي وبالتعاون مع المعلمين.	3.94	0.91	6
32	أشارك في تقويم أعمال المعلمين والمديرين وتقديراتهم السنوية.	3.79	1.09	7
سادسا	**الفقرات المتعلقة بالإدارة**			
37	أقوم بتيسير عمل مدير المدرسة بوصفه مشرفا تربويا مقيما.	3.74	0.99	1
34	أساهم في تنفيذ البرامج التدريبية التطويرية للإدارة المدرسية.	3.17	1.32	2
33	أساهم في عقد برامج تدريبية للمديرين الجدد.	3.11	1.36	3
36	أساهم في إعداد وتنفيذ برامج لتبادل الزيارات والخبرات بين مديري المدارس.	2.97	1.30	4
35	أشارك في تشكيل الهيئات الإدارية والتدريسية.	2.47	1.26	5

سابعا	الفقرات المتعلقة بإدارة الصفوف	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
43	أقدم للمعلم ملاحظات وإرشادات حول كيفية تحسين أدائه الصفي.	4.36	0.78	1
41	أشجع المعلم على استعمال أنماط لفظية أو غير لفظية لتعزيز سلوكيات الطلاب المرغوبة.	4.22	0.80	2
42	أوضح للمعلم أهمية تبديل البيئة المادية في الصف.	4.15	0.79	3
40	أرشد المعلم إلى ممارسة إجراءات فعالة لاستثارة نشاط الطلاب وتفاعلهم.	4.12	0.79	4
38	أناقش المعلم في مقترحات حول مشكلات الانضباط والنظام الصفي.	4.11	0.77	5
39	أساعد المعلم على تحليل عملية التفاعل الصفي بغية تدعيم تعلم الطلاب.	4.05	0.78	6
ثامناً	**الفقرات المتعلقة بالعلاقة مع الزملاء والمجتمع**			
48	أبتعد عن سلطة الموقع الوظيفي والفوقية وأحرص على العمل ضمن الفريق الواحد والاحترام والثقة المتبادلة.	4.47	0.77	1
44	أبين للمعلم أهمية العمل بروح الفريق داخل المدرسة.	4.43	0.73	2
46	أحرص على بناء علاقات أساسية مع الإدارة المدرسية والزملاء والمعلمين.	4.39	0.76	3
45	أحرص على تنمية علاقة إيجابية بين المعلمين والمجتمع المحلي.	4.22	0.89	4
47	أحرص على بناء علاقات أساسية مع المجتمع المحلي.	4.14	0.83	5
تاسعاً	**الفقرات المتعلقة بالعلاقات الإنسانية**			
51	أتعامل باحترام مع المعلم.	4.72	0.67	1
53	أستمع لوجهة نظر المعلم وأحترمها.	4.71	0.69	2
54	أشكر للمعلم إيجابياته.	4.70	0.69	3
52	أقدر عمل المعلم وأشعره بأهمية إنجازه.	4.67	0.69	4
55	أحرص على بناء علاقات ودية مع الإدارة المدرسية.	4.57	0.78	5
عاشراً	**الفقرات المتعلقة بأسلوب تقويم أداء المعلم**			
56	أمارس مع المعلم أساليب إشرافية تقويمية متنوعة.	4.31	0.75	1
58	أعتمد في تقييمي لعمل المعلم على ما يقدمه من مادة علمية داخل الصف.	3.77	0.82	2
57	أعتمد على مستوى تحصيل الطلبة للحكم على عمل المعلم.	3.50	0.89	3
62	أخبر المعلم مباشرة بالتقدير الذي يستحقه.	3.37	1.21	4
59	أخبر المعلم بموعد زيارته مسبقا.	2.98	1.27	5
60	أتأثر بتقييمي للمعلم بخبرته الطويلة ومعرفتي المسبقة به.	2.54	1.21	6
61	أتأثر بتقييمي للمعلم بوجهة نظر إدارة المدرسة.	2.38	1.33	7

وبالنظر إلى الجدول رقم(4) يلاحظ ما يلي:

1- مجال التخطيط: ويضم الفقرات من (1-6)، وقد تراوحت متوسطات استجابات العينة على فقرات جانب التخطيط ما بين (3.05 – 4.25) من (5)، وهي تشير إلى درجة ممارسة عالية لفقرة (أساعد المعلم في إعداد الخطط السنوية والفصلية واليومية)، ودرجة ممارسة متوسطة لفقرة (أشارك في إعداد ودراسة خطة قسم الإشراف التربوي في المديرية).

2- مجال المنهاج: ويضم الفقرات من (7 – 11)، وقد تراوحت متوسطات استجابات أفراد العينة على فقرات مجال المنهاج ما بين (4.12 –4.25) من (5)، وهي تشير إلى درجة ممارسة عالية لفقرات هذا الجانب من قبل المشرفين التربويين.

3- مجال التعليم: ويضم الفقرات من (12–17)، وقد تراوحت متوسطات استجابات أفراد العينة على فقرات مجال التعليم ما بين (3.6 –4.51) من (5)، وهي تشير إلى ممارسة عالية لفقرات المجال، أعلاها درجة ممارسة فقرة (أرشد المعلم إلى تطبيق طرائق تعليمية حديثة)، وأقلها درجة ممارسة فقرة (أساعد المعلم على تنفيذ برنامج خاص بالطلاب ذوي الحاجات الخاصة).

4- مجال النمو المهني: ويضم الفقرات من (18 – 25)، وقد تراوحت متوسطات استجابات أفراد العينة على فقرات مجال النمو المهني ما بين (3.98 – 4.55) من (5)، وهي تشير إلى درجة ممارسة عالية لفقرات المجال، أعلاها درجة ممارسة فقرة (أقدر جهود

المعلم التي تتسم بالابتكار والإبداع)، وأقلها درجة ممارسة فقرة (أشجع المعلم على القيام بالبحوث والدراسات التربوية).

5- مجال التقويم والاختبارات: ويضم الفقرات من(26 –32)، وقد تراوحت متوسطات استجابات أفراد العينة على فقرات مجال التقويم والاختبارات ما بين(3.79 – 4.25) من (5)، وهي تشير لدرجة ممارسة عالية لفقرات المجال، أعلاها درجة ممارسة فقرة (أمارس التقويم الذاتي العملي الإشرافي)، وأقلها درجة ممارسة فقرة (أشارك في تقويم أعمال المعلمين والمديرين وتقديراتهم السنوية).

6- مجال الإدارة: ويضم الفقرات من (33 – 37)، وقد تراوحت متوسطات استجابات أفراد العينة على فقرات مجال الإدارة ما بين (2.47 –3.74) من (5)، وهي تشير إلى درجة ممارسة عالية لفقرة (أقوم بتيسير عمل مدير المدرسة بوصفه مشرفاً تربوياً مقيماً) ودرجة ممارسة قليلة لفقرة (أشارك في تشكيل الهيئات الإدارية والتدريسية).

7- مجال إدارة الصفوف: ويضم الفقرات من (38 – 43)، وقد تراوحت متوسطات استجابات أفراد العينة على فقرات مجال إدارة الصفوف ما بين (4.05 – 4.36) من (5)، وهي تشير إلى درجة ممارسة عالية لجميع فقرات المجال.

8- مجال العلاقة مع الزملاء والمجتمع: ويضم الفقرات من (44 – 48) وقد تراوحت متوسطات استجابات أفراد العينة على فقرات مجال العلاقة مع الزملاء والمجتمع ما بين(4.14– 4.47) من (5)، وهي تشير إلى درجة ممارسة عالية لجميع فقرات المجال.

9- مجال العلاقات الإنسانية: ويضم الفقرات من (49 –55)، وقد تراوحت متوسطات استجابات أفراد العينة على فقرات مجال العلاقات الإنسانية ما بين (4.57 – 4.72) من (5)، وهي تشير إلى درجة ممارسة عالية لجميع فقرات المجال.

10- مجال أسلوب تقويم أداء المعلم: ويضم الفقرات من (56–62)، وقد تراوحت متوسطات استجابات أفراد العينة على فقرات مجال أسلوب تقويم أداء المعلم ما بين (2.38 –4.31) من (5)، وهي تشير إلى درجة ممارسة عالية لفقرة (أمارس مع المعلم أساليب إشرافية تقويمية متنوعة)، ودرجة ممارسة قليلة لفقرة (أتأثر بتقييمي للمعلم بوجهة نظر الإدارة المدرسية).

عرض نتائج السؤال الثاني:

ينص سؤال الدراسة الثاني على: (هل هناك أثر لدرجة الممارسة للواقع الإشرافي التربوي كما يراه المشرفون التربويون في الأردن تبعاً لاختلاف الجنس، والمؤهل العلمي، والإقليم، والخبرة الإشرافية؟).

وللإجابة عن هذا السؤال استخدِم تحليل التباين المتعدد (Manova) لاستخراج الفروق بين متوسطات الاستجابات التي تعزى لمتغيرات: (الجنس، والمؤهل العلمي، والإقليم، والخبرة الإشرافية)، والجدول رقم (5) يوضح ذلك.

الجدول رقم(5)

نتائج تحليل التباين المتعدد (Manova) للمتغيرات المستقلة مجتمعة (الجنس ، والمؤهل العلمي ، والإقليم ، و الخبرة الإشرافية)

المجال	درجات الحرية (df)	متوسط مربعات الفروق	مجموع مربعات الفروق	قيمة f	مستوى الدلالة
التخطيط	28	0.429	12.004	0.865	0.662
المنهاج	28	0.393	11.009	0.965	0.523
التعليم	28	0.383	10.891	1.191	0.255
النمو المهني	28	0.342	9.571	0.910	0.599
التقويم والاختبارات	28	0.344	9.627	0.850	0.683
الإدارة	28	1.069	29.941	1.052	0.408
إدارة الصفوف	28	0.605	16.942	1.496	0.071
العلاقة مع الزملاء والمجتمع	28	0.474	13.272	1.085	0.368
العلاقات الإنسانية	28	0.492	13.766	1.218	0.231
أسلوب تقويم أداء المعلم	28	0.557	15.596	1.241	0.211

من خلال الجدول السابق رقم (5) تشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المشرفين والمشرفات عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) على أي مجال من مجالات الواقع الممارس للإشراف، أي أنه لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية يعزى لمتغيرات:(الجنس والمؤهل العلمي ، والإقليم ، و الخبرة الإشرافية) على مجالات الدراسة لدى المشرفين التربويين وهذا يعني أن جميع المشرفين والمشرفات لا تختلف نظرتهم للواقع الممارس للإشراف التربوي بغض النظر عن الجنس والمؤهل العلمي ، والإقليم ، والخبرة الإشرافية.

الجدول رقم (6)

توزيع المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على الفقرات المتعلقة بالملامح المستقبلية .

	الفقرات المتعلقة بالملامح المستقبلية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
33	إعطاء الإشراف التربوي فرصا أكبر في القيادة التربوية، وإشراكهم في رسم السياسات التربوية واتخاذ القرارات.	4.62	0.77	1
16	بناء علاقة الثقة المتبادلة بين المشرف والمعلم.	4.60	0.75	2
35	اعتماد برامج تدريبية متطورة تواكب التطور العلمي والتكنولوجي وتلبي حاجات المشرفين.	4.60	0.73	2
34	إتقان المشرف التربوي لمهارات القيادة التربوية.	4.58	0.74	4
28	إكساب المشرفين مهارات البحث والتجريب والتقويم الذاتي بكفاءة وفعالية عالية.	4.55	0.76	5
30	إلمام المشرف التربوي بمصادر المعرفة وطرق الحصول عليها في تخصصه، وما يتعلق بالأمور التربوية والثقافة العامة.	4.55	0.74	5
42	المشاركة في عملية تخطيط المناهج وحوسبتها.	4.55	0.72	5
41	تطوير قدرات المشرف التربوي حتى يستطيع التعامل مع المناهج المحوسبة.	4.54	0.76	8
13	تمثل القواعد الأخلاقية للمهنة وتطبيقها سلوكيا.	4.53	0.77	9
17	اعتماد أسس ومعايير علمية وموضوعية ذات محكات واضحة وجدية لاختيار الكوادر الإشرافية.	4.53	0.79	9
19	تدعيم نظم الحوافز المادية والمعنوية للمشرفين التربويين.	4.53	0.80	9
48	اعتماد منهجية البحث العلمي في العمل الإشرافي.	4.51	0.75	12
8	امتلاك مهارة التفكير الناقد والحوار مع الآخر.	4.50	0.80	13

	الفقرات المتعلقة بالملامح المستقبلية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
14	التخطيط للزيارات الإشرافية وفق أهداف واضحة تلبي حاجات المعلم وتوقعاته.	4.49	0.77	14
37	استخدام الأساليب الإشرافية الإبداعية مثل (الإكلينيكي، والتشاركي،...الخ)	4.49	0.76	14
46	استحداث معايير وأسس موضوعية وأدوات تقييم إشرافية مرنة وحديثة.	4.49	0.79	14
47	الاهتمام بتنمية اتجاهات حديثة في العمل الإشرافي.	4.49	0.77	14
32	بناء شبكة من العلاقات بين المشرفين التربويين لتبادل أفضل الخبرات والتجارب والممارسات فيما بينهم.	4.48	0.84	18
6	مساهمة الإشراف التربوي في مهنة التعليم.	4.48	0.77	18
22	إعطاء دور وظيفي واضح للمشرف التربوي من خلال وصف مهام محددة تجعله يمارس دوره في الميدان بشكل أفضل.	4.47	0.81	20
27	إنشاء مراكز تدريب محلية متخصصة للمشرفين والمديرين والمعلمين في كل مديرية.	4.47	0.75	20
36	استخدام تقنيات إشرافية حديثة مثل (التعليم المصغر، والفيديو،...الخ	4.47	0.83	20
51	وجود القيادات التربوية القادر على النهوض بالمشرفين تربويا وقادرة على التواصل الفعال معهم.	4.47	0.80	20
29	التدريب على أساليب تحليل العمل والمهام وتقدير الحاجات التدريبية وتصميم البرامج الملاءمة لتحقيق النمو المهني.	4.45	0.74	24
43	الأخذ بمنهج التقويم الذاتي للمشرف التربوي وتصميم أدوات خاصة بتقييمها.	4.45	0.78	24
52	تطوير عملية إعداد المشرف المدرب (معلومات واتجاهات ومهارات).	4.45	0.80	24

	الفقرات المتعلقة بالملامح المستقبلية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
5	الإسهام في المحافظة على الهوية الوطنية والثقافية.	4.44	0.82	27
45	تقييم الممارسات الإشرافية بصورة مستمرة في ضوء التطورات والمستجدات.	4.44	0.74	27
9	الالتزام بالتخطيط الفعال لتوفير كافة متطلبات العملية الإشرافية.	4.43	0.77	29
31	إجراء عملية تقويم للدورات التدريبية وفق معايير ومحكات ثابتة.	4.43	0.78	29
40	ممارسة المشرفين التربويين لعملية التعلم والتعليم بأساليب حديثة تعتمد على التفكير المتنوع والفهم العميق.	4.43	0.82	29
12	توثيق العلاقات الإنسانية الصحيحة والمتبادلة بين الإشراف التربوي والأطراف الأخرى.	4.41	0.79	32
15	مساعدة المدرسة في تطوير خططها، وتحقيق التطوير الذاتي لها وفق أهداف واضحة تلبي حاجات المعلم وتوقعاته.	4.41	0.79	32
44	تطوير عملية التقويم والمتابعة للواقع الإشرافي.	4.41	0.79	32
20	توافر تشريعات تربوية تضمن للإشراف التربوي دورا جديدا ينسجم والتطلعات المستقبلية للتطوير التربوي.	4.40	0.90	35
49	تنمية التفكير الاستشرافي لدى المشرفين التربويين.	4.40	0.84	35
7	امتلاك مهارات التواصل الثقافي والحضاري في عالم متغير.	4.39	0.77	37
21	تنظيم وتدعيم مجتمعات التعلم التي تحقق تبادل المعارف والمهارات والخبرات بصورة مستدامة بين المشرفين التربويين.	4.39	0.83	37
50	تنمية قدرات المشرف التربوي على سرعة الاستجابة والتكيف السليم للتغيير.	4.38	0.81	39

	الفقرات المتعلقة بالملامح المستقبلية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
25	تخصيص مديرية فرعية للإشراف التربوي يرتبط مديرها إداريا بمديرية التربية وفنيا بالوزارة.	4.37	0.90	40
23	إيجاد رابطة للمشرفين التربويين تقوم على تنظيم أفكارهم والاستفادة من خبراتهم.	4.36	0.97	41
4	بناء فلسفة إشرافية جديدة تنسجم والتعليم الإلكتروني.	4.35	0.88	42
3	انفتاح الإشراف التربوي على التجارب الدولية والاتجاهات المعاصرة أخذا وعطاء.	4.31	0.86	43
39	تنمية المهارة اللازمة لفهم تكنولوجيا التعليم ومتابعة تطور الثورة العلمية المعاصرة.	4.30	0.81	44
26	اعتماد تقسيم جديد للإشراف التربوي يشمل على: مشرف بحث، ومشرف مرحلة، ومشرف إداري.	4.29	0.92	45
53	استحداث نظام تصنيف للمشرفين تتم فيه الترقية بناء على اكتمال متطلبات لا بد من إنجازها.	4.29	1.00	45
24	تفعيل مبدأ المساءلة في العملية الإشرافية.	4.27	0.90	47
11	الاعتماد على مبدأ مركزية التخطيط الاستراتيجي بالمشاركة الواسعة وبما يقتضي من المرونة.	4.19	0.85	48
1	مساهمة الإشراف التربوي في تعزيز الانتماء لدى الأجيال الأردنية.	4.18	0.77	49
2	تمكين المشرف من التعامل والتكيف الإيجابي مع بيئته المحلية والعالمية.	4.18	0.75	49
18	مساهمة نظام رتب المعلمين للارتقاء بالمشرف التربوي ليصبح خبيرا تربويا.	4.11	1.13	51
38	الاتصال مع المعلمين عبر الإنترنت (المحادثة، والنقاش والبريد الإلكتروني) لتسهيل العمل الإشرافي.	4.10	0.95	52
10	الاعتماد على مبدأ مركزية التخطيط ولا مركزية التنفيذ في العملية الإشرافية.	3.95	1.06	53

الجدول رقم (8)

نتائج اختبار (t-test) لاختبار الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على مجمل الفقرات المتعلقة بالملامح المستقبلية حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمةt	مستوى الدلالة
بكالوريوس+ دبلوم	4.33	0.77	1.09	0.28
ماجستير أو دكتوراه	4.45	0.53		

متغير الإقليم:

أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المشرفين التربويين عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) لفقرات استبانة الملامح المستقبلية للإشراف التربوي، أي أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية على فقرات الاستبانة تعزى لمتغير الإقليم. والجدول رقم(9) يوضح ذلك:

الجدول رقم(9)

نتائج تحليل التباين الأحادي (One-way Anova) لاختبار الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفرد العينة على مجمل الفقرات المتعلقة بالملامح المستقبلية حسب الإقليم

الإقليم	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة f	مستوى الدلالة
الشمال	4.24	0.89		
الوسط	4.55	0.36	3.97	0.02
الجنوب	4.40	0.41		

متغير الخبرة الإشرافية:

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المشرفين والمشرفات عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ على فقرات الملامح المستقبلية للإشراف التربوي، أي أنه لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية يعزى لمتغير الخبرة الإشرافية على فقرات الدراسة لدى المشرفين التربويين، وهذا يعني أن جميع المشرفين والمشرفات لا تختلف نظرتهم للملامح المستقبلية للإشراف التربوي بغض النظر عن خبرتهم الإشرافية سواء كانت قليلة أو متوسطة أو عالية، والجدول رقم (10) يوضح ذلك:

الجدول رقم (10)

نتائج تحليل التباين الأحادي(One-way Anova) لاختبار الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على مجمل الفقرات المتعلقة بالملامح المستقبلية حسب سنوات الخبرة الإشرافية

سنوات الخبرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة f	مستوى الدلالة
(1- 5) سنوات	4.49	0.41		
(6-10) سنوات	4.34	0.71	0.82	0.44
أكثر من 10 سنوات	4.44	0.61		

عرض نتائج السؤال الخامس:

ينصّ سؤال الدراسة الخامس على: (هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة الممارسة للواقع ودرجة التوقع للملامح المستقبلية للإشراف التربوي في الأردن كما يراه المشرفون التربويون خلال السنوات العشر القادمة؟).

وللإجابة عن هذا السؤال استُخدِم اختبار "ت"(t-test) لاستخراج المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على مجمل الفقرات المتعلقة بالواقع الإشرافي الممارس والملامح المستقبلية للإشراف التربوي، والجدول رقم(11) يوضح ذلك:

جدول رقم (11)

نتائج اختبار(t-test) لاختبار الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على مجمل الفقرات المتعلقة بالواقع الإشرافي الممارس والملامح المستقبلية

البعد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
الواقع الممارس	3.99	0.50	11.53	0.001
الملامح المستقبلية	4.41	0.61		

وتشير النتائج من الجدول رقم(11) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد العينة عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) على مجمل الفقرات المتعلقة لكل من الواقع الإشرافي الممارس، والملامح

المستقبلية للإشراف التربوي في الأردن، أي أنه يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لصالح الملامح المستقبلية، مما يظهر طموح المشرفين المستقبلي للنهوض بالعملية الإشرافية.

ويمكن تلخيص النتائج التي توصلت إليها الدراسة كما يلي:

1- توصلت الدراسة إلى درجة ممارسة عالية للواقع الإشرافي في المجالات التالية: (العلاقات الإنسانية، والعلاقة مع الزملاء والمجتمع والنمو المهني، والمنهاج، وإدارة الصفوف، والتعليم والتقويم والاختبارات، والتخطيط)، وبلغت درجة ممارستها ما بين(4.66-3.74) من (5)، وظهر مجال العلاقات الإنسانية كأعلى درجة ممارسة.

2- توصلت الدراسة إلى درجة ممارسة متوسطة للمجالين الإشرافيين التاليين: (الإدارة، وأسلوب تقويم أداء المعلم)، وبلغت درجة ممارستها ما بين(3.09-3.26) من (5)، وظهر مجال الإدارة كأقل درجة ممارسة .

3- توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الواقع الإشرافي الممارس للمجالات كافة تبعا لمتغيرات : الجنس والمؤهل العلمي، والإقليم ، والخبرة الإشرافية.

4- توصلت الدراسة إلى توقعات عالية للملامح المستقبلية للإشراف التربوي من قبل المشرفين التربويين، وبلغت درجة التوقعات ما بين (4.62-3.95) من (5)، وأعلى هذه التوقعات كانت فقرة (إعطاء فرصٍ أكبر للقيادة التربوية، وإشراكهم في رسم السياسات التربوية

واتخاذ القرارات)، وأدنى هذه التوقعات كانت فقرة (الاعتماد على مبدأ مركزية التخطيط ولامركزية التنفيذ في العملية الإشرافية).

5- توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توقع الملامح المستقبلية الإشرافية تبعا لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي والخبرة الإشرافية، بينما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الإقليم.

6- أشارت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة الممارسة للواقع الإشرافي ودرجة التوقع للملامح المستقبلية للإشراف التربوي لصالح الملامح المستقبلية، مما يظهر طموح المشرفين التربويين المستقبلي للنهوض بالعملية الإشرافية.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة والتوصيات المنبثقة عنها. وقد هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الواقع الإشرافي الممارس، والملامح المستقبلية للإشراف التربوي في الأردن وأثر كل من المتغيرات التالية : الجنس، والمؤهل العلمي، والإقليم والخبرة الإشرافية.

وتجدر الإشارة قبل البدء بمناقشة نتائج الدراسة إلى أنه لم يتم التمكن من العثور على دراسات ذات علاقة مباشرة بموضوع هذه الدراسة من حيث المتغيرات، والعينة، والأدوات، يمكن الاستعانة بها في مناقشة هذه الدراسة .

وقد أسفرت الدراسة عن نتائج متعددة، وتسهيلاً لعرضها ستتم مناقشة نتائج كل سؤال من أسئلة الدراسة على حدة.

أولاً : مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول

وهو:ما درجة الممارسة للواقع الإشرافي التربوي في الأردن كما يراه المشرفون التربويون؟

يشير الجدول رقم (3) إلى درجة ممارسة عالية للواقع الإشرافي في المجالات التالية:(المنهاج، وإدارة الصفوف، والعلاقة مع الزملاء والمجتمع والعلاقات الإنسانية، والنمو المهني، والتقويم والاختبارات، والتخطيط). حيث بلغت درجة ممارستها ما بين (3.74-4.66) من (5)، وظهر مجال العلاقات الإنسانية كأعلى مجال من حيث درجة الممارسة.

ويمكن تفسير درجة الممارسة العالية في المجالات السابقة إلى أن هذه المجالات قد تدرب عليها المشرف التربوي من خلال البرنامج التدريبي الذي يخضع له المشرفون التربويون بعد اختيارهم لوظيفة مشرف تربوي، بالإضافة إلى تبادل الخبرات بين المشرفين التربويين من خلال المشاركة في ورش العمل، والندوات، والمؤتمرات، واللقاءات المتعددة مما انعكس بصورة إيجابية على العمل الإشرافي وزيادة الممارسة في هذه الجوانب.

ويشير الجدول رقم (3) إلى أن مجال العلاقات الإنسانية ظهر كأعلى درجة ممارسة، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أهمية البعد الإنساني والعلاقات الإنسانية، التي تؤدي إلى التخطيط، والتعاون، والتنسيق، بين مختلف الأطراف في العملية الإشرافية في جو ديمقراطي يعمل على تحسين العملية التربوية. وقد ظهر هذا من خلال درجة الممارسة العالية في معظم المجالات الإشرافية، وهذه الأهمية تتفق مع نتائج دراسة كل من (القرشي،1994) ، و(kremer,1991) اللتين أشارتا إلى أهمية بناء العلاقات الإنسانية في العملية الإشرافية.

كما أظهرت نتائج الجدول رقم(3) ممارسة متوسطة في مجالي: (الإدارة، وأسلوب تقويم أداء المعلم)؛ وقد يعزى ذلك إلى أن تدريب المديرين في البرامج التطويرية يكاد يكون محصوراً في عددٍ من المشرفين التربويين في كل مديرية تربية، بينما لا يتدرب باقي المشرفين على هذه البرامج، مما جعل ممارستهم متوسطة في هذا الجانب، وبالتالي عزوف المشرف التربوي غير المتدرب على هذه البرامج عن ممارسة هذه الفعاليات حتى لا يقع في حرجٍ ويضع نفسه في موقفٍ ضعيفٍ.

وأما الممارسةُ المتوسطةُ في مجال أسلوب تقويم أداء المعلم فقد تعود إلى أن التدريب المتخصص في هذا الجانب يكاد يكون محدوداً فالمشرف بحاجة إلى دورات متخصصة لتقييم المعلم القائم على الملاحظة بالدرجة الأولى، ولذلك يحتاج إلى معايير ومقاييس دقيقة، وإعداد وتدريب طويل حتى يكتسب مثل هذه المهارات، وكذلك تقييم أداء المعلم يتم من خلال تقرير الزيارة الصفية الذي يلزم المشرف التربوي بقياس أداء المعلم في جوانب محددة مع إهمال الجوانب الأخرى.

ويشير الجدول رقم (4) إلى أن بعض الفقرات احتلت الرتبة الأخيرة في مجالها، ففي مجال النمو المهني ظهرت فقرة (تشجيع المعلم على القيام بالبحوث والدراسات التربوية) بالرتبة الأخيرة في هذا المجال،وقد يعزى ذلك إلى عدم الاهتمام الكافي تدريب المشرف التربوي على كيفية إعداد الأبحاث العلمية، لأن مثل هذه البحوث والدراسات تحتاج إلى تدريب وتأهيل، كما أنها تحتاج إلى وقت وجهد، وهذا في الغالب غير متوفر للمشرف ليقوم بهذا الدور، إلى جانب عدم وجود حوافز تشجيعية للقيام بمثل هذا العمل. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (القرشي،1994) التي تشير إلى اعتقاد المعلمين بأن المشرفين لا يطلعون على أيٍّ أعمال خاصة بالبحث التربوي ونتائجه، مما ينعكس سلباً على قدراته في مجال تطوير أداء المعلم.

أما في جانب التقويم والاختبارات فقد ظهرت بعض الفقرات برتبة أقل من باقي الفقرات مثل:(القيام بإعداد اختبارات موحّدة في المباحث بالتعاون مع المعلمين، والمشاركة في تقويم أعمال المعلمين والمديرين وتقديراتهم السنوية)، وقد يكون سبب ذلك أنّ فكرة إعداد الاختبارات الموحَّدة غير ممارسة سابقا، على الرغم من أنّ وزارة التربية والتعليم

بدأت بطرح الفكرة منذ سنتين تقريباً، والممارسة اختياريه، ولصفٍّ واحـــدٍ فقط، وربما لا تنفذ في بعض مديريات التربية والتعليم. وأما فقرة (تقـــويم أعمال المعلمين والمديرين وتقديراتهم السنوية)، فما يقوم به المشرف حالياً ينحصر في إعطاء تقرير للزيارات الصفية فقط ، أمـــا تقـــويم الأعمـــال الأخرى للمعلمين والمديرين فإنّ المشرف التربوي لا يكلف بتقويمها أصلاً.

أما في جانب التعليم فقد ظهرت فقرة (أساعد المعلـــم علـــى تنفيـــذ برنامج خاص بالطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة) بالرتبة الأخيـــرة لهـــذا المجال ؛ وقد يعزى ذلك إلى أن المشرف التربوي لم يتلقَّ دورات تدريبية أو ورش عمل، أو نشرات خاصة في هذا الجانب، ويعود ذلـــك إلـــى أن وزارة التربية والتعليم بدأت تهتم في هذا الجانب حديثاً، والفئات المستهدفة في الغالب ليست من المشرفين.

أما في جانب التخطيط فقد ظهرت عدة فقـــرات بدرجـــة ممارســـة متوسطة تمثلت في:(أشارك في إعداد خطـــة قســـم الإشـــراف التربـــوي وأشارك في تحديد أولويات المدرســـة، ثـــم وضـــع الخطـــط والبـــرامج المدرسية)؛ وقد يعزى ذلك إلى قلة الاهتمام بالعمل ضـــمن فريـــق واحـــد يخطط بشمولية، بالإضافة إلى قلة الدورات، وورش العمل في هذا الجانب التي تكاد تكون محصورة في بعض فئات من المشرفين التربويين، وهناك خبرات إدارية سابقة لبعض المشرفين تنعكس إيجاباً على إعـــداد خطـــط المدارس ووضع أولوياتها، في حين أنّ من لا يمتلك مثل هـــذه الخبـــرات يفتقدها في الممارسة.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني.

وهو : هل هناك أثر لدرجة الممارسة للواقع الإشرافي التربوي كما يراه المشرفون التربويون في الأردن تبعاً لاختلاف: الجنس ، والمؤهل العلمي والإقليم والخبرة الإشرافية ؟

متغير الجنس

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات المشرفين للواقع الإشرافي الممارس على مجالات الإشراف التربوي عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ تعزى لمتغير الجنس كما يتضح من الجدول رقم (5)، وهذا يعني أن جميع المشرفين يمارسون الإشراف التربوي بنفس الدرجة تقريباً بغض النظر عن جنسهم سواء كانوا ذكوراً أم إناثا.

وقد يعود ذلك إلى أن المشرفين والمشرفات يعيشون في بيئة تعليمية واحدة من حيث الإعداد، والتأهيل، والحوافز المادية والمعنوية،فالمؤثرات التي يتعرضون لها واحدة مما يجعل الممارسة الواقعية لها واحدة.

متغير المؤهل العلمي:

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات المشرفين للواقع الإشرافي الممارس في مجالات الإشراف التربوي عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ تعزى لمتغير المؤهل العلمي، كما يتضح من الجدول رقم (5)، حيث أشارت نتائج هذا السؤال إلى أن جميع المشرفين يمارسون العمل الإشرافي بنفس الدرجة بغض النظر عن مؤهلهم العلمي.

ويمكن أن يكون السبب في عدم تأثير الدرجة العلمية للمشرف في الممارسات الإشرافية الواقعية هو أن الدرجة العلمية لها علاقة بالمستوى الأكاديمي، والعمق المعرفي العلمي الذي يملكه المشرف التربوي، أما الممارسات الإشرافية وكفاياتها فهي تتعلق بالبعد المسلكي التربوي ويكتسبها المشرف من خلال البعد المعرفي لهذه الكفايات، والممارسات مصحوباً بالخبرات العملية الواقعية التي يمارسها، وحضور الندوات والمؤتمرات، والدورات المتخصصة في هذا المجال، وهذا يتفق مع دراسة (عيدة،1995) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الممارسة الإشرافية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

متغير الإقليم

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات المشرفين للواقع الإشرافي الممارس في مجالات الإشراف التربوي عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير الإقليم، كما يتضح من جدول رقم (5)، وهذا يعني أن جميع المشرفين يمارسون الإشراف التربوي بغض النظر عن متغير الإقليم.

وقد يعزى هذا إلى أن المشرفين يعملون في بيئة تعليمية واحدة، وبالتالي فهم يتعرضون لنفس عمليات التدريب والتأثير في المجالات السابقة بغض النظر عن متغير الإقليم.

متغير الخبرة الإشرافية:

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات المشرفين للواقع الإشرافي الممارس على مجالات الإشراف التربوي كافة عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) تعزى لمتغير الخبرة الإشرافية كما يتضح من الجدول رقم (5)، وهذا يعني أن درجة الممارسة الإشرافية للمشرفين التربويين للمجالات كافة لا تختلف باختلاف مستويات خبراتهم الإشرافية سواء كانت خبرة المشرف التربوي 5 سنوات فأقل، أو كانت خبرته من (6–10) سنوات، أو أكثر من 10 سنوات.

وقد تكون هذه النتيجة غريبة في ضوء ما تقوم به وزارة التربية والتعليم لرفع سوية المشرف التربوي وتأهيله، لذا فقد تستأهل مزيداً من البحث والإستقصاء.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث:

وهو :ما درجة التوقع للملامح المستقبلية للإشراف التربوي في الأردن كما يراها المشرفون التربويون خلال السنوات العشر القادمة؟

ويشير الجدول رقم (6) إلى درجة توقع عالية للملامح المستقبلية من قبل المشرفين التربويين، وقد بلغت درجة التوقع ما بين (3.95–4.62) من (5)، وظهرت فقرة (إعطاء الإشراف التربوي فرصاً أكبر للقيادة التربوية، وإشراكهم في رسم السياسات التربوية واتخاذ القرارات) كأعلى درجة توقع من بين جميع الفقرات.

ويتبين لنا مما سبق أن هناك تطلعات وتوقعات استشرافية عالية جداً للمشرفين، واهتماماً كبيراً وواضحاً لدى هذه الفئة للارتقاء بالمنظومة الإشرافية، وجعلها تأخذ دوراً متميزاً في العملية التربوية كيف لا

والإشراف التربوي يلعب دوراً فعالاً في تحسين العملية التربوية ويحقق الكثير من عناصر الجودة النوعية في النظام التعليمي، وكذلك الجهاز الذي يتعامل مع جميع عناصر العملية التعليمية وهو المسؤول عن تطويرها وتحديثها، وهذه النظرة التفاؤلية الإستشرافية تتفق مع الطموحات التي تسعى إلى تطبيقها وزارة التربية والتعليم ضمن مجموعة من الاستراتيجيات، هي: تحقيق التميز والجودة والإتقان، من خلال استثمار الموارد البشرية، والفرص المتاحة، والإفادة من التجارب والخبرات المتميزة محلياً، وعربياً، وعالمياً، وتعزيز القدرة على البحث والتعليم وتوظيف التقنية، والمساهمة في تحقيق تنمية شاملة مستدامة تضع الأردن على خريطة الدول المتقدمة، العصرية، المصدرة للكفاءات البشرية المتميزة، القادرة على المنافسة، إقليما وعالمياً. (عماد الدين ، 2002).

وقد ظهر ذلك من خلال تبني وزارة التربية والتعليم لمنظومة متكاملة من البرامج التطويرية، والمشاريع التجديدية في القطاعات التربوية كافة، سواء على صعيد الجانب التكنولوجي أو الأنظمة المتطورة في المناهج وحوسبتها، والامتحانات، ونظام الفصول، وغيرها.

رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرابع .

وهو: هل هناك أثر لدرجة التوقع للملامح المستقبلية للإشراف التربوي في الأردن كما يراها المشرفون التربويون، تبعاً لاختلاف الجنس، والمؤهل العلمي، والإقليم، والخبرة الإشرافية ؟

متغير الجنس

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات وتوقعات المشرفين التربويين للملامح المستقبلية على الفقرات كافة عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) ، كما يتضح من الجدول رقم (7).

وهذا يعني أن درجة التوقع للملامح المستقبلية لدى المشرفين لا تختلف باختلاف الجنس سواء كانوا ذكوراً أو إناثاً.

وقد يعزى ذلك إلى أن البرامج التدريبية والتعليمية توجه إلى الجميع بغض النظر عن جنسهم .

متغير المؤهل العلمي.

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات المشرفين وتوقعاتهم للملامح المستقبلية للإشراف التربوي على التغيرات كافة، عند مستوى($\alpha < 0.05$) تعزى لمتغير المؤهل العلمي كما يتضح من الجدول رقم (8).

وهذا يعني أن درجة التوقع للملامح المستقبلية لدى المشرفين لا تختلف باختلاف المؤهل العلمي، سواء كان المؤهل بكالوريوس ودبلوم أم ماجستير أو دكتوراة؛ وقد يعزى ذلك إلى أن (71.3%) من أفراد عينة الدراسة الحالية من حملة الماجستير والدكتوراة، ويرجع ذلك إلى أن المادة رقم (13) من قانون التربية والتعليم رقم (3) لسنة 1994 تنص على أن "المشرف التربوي يجب يكون حاصلاً على الدرجة الجامعية الثانية – الماجستير–، ويجوز عند الضرورة الاكتفاء بمؤهل تربوي لا تقل مدة الدراسة فيه عن سنة دراسية واحدة بعد الدرجة الجامعية الأولى"، إضافة إلى وضوح السياسة التربوية المستقبلية فيما يتعلق بالإشراف التربوي عند المشرفين التربويين المشرفين، التي اكتسبوها من خلال الاجتماعات

والنشرات، والمجلات، والمـؤتمرات، والنـدوات، والبـرامج التدريبيـة المتعددة، مما جعل النظرة التصورية التوقعية لدى المشـرفين التربـويين متقاربة.

متغير الإقليم

أظهرت نتائج الدراسة وجود فـروق ذات دلالـة إحصـائية بـين تصورات وتوقعات المشرفين للملامح المستقبلية على الفقرات كافة عنـد مستوى($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير الإقليم، كما يتضح من الجدول رقـم (9). وهذا يعني أن درجة التوقع للملامح المستقبلية لدى المشرفين تختلف باختلاف الإقليم.

وقد يعزى ذلك إلى أن المشرفين التربويين يتلقون تدريبا يختلف من إقليم إلى آخر ويظهر ذلك من خلال برامج التدريب فـي وزارة التربيـة والتعليم، فبعض الأقاليم تحرم من حضور كثير من الدورات، والمؤتمرات وورش العمل بحجة البعد والتكاليف الماديـة، وإذا عقـدت بعـض هـذه الدورات فإنها تسند إلى بعض المديريات في بعـض الأقـاليم، وتهمـل المديريات الأخرى. وهذا الأمر يجعل هناك تفاوتاً في التفكير، والتصـور للرؤى المستقبلية(وإن لم يكن ذلك بالنسبة للواقع كما إتضح سـابقاً) التـي تتبناها وزارة التربية والتعليم مما أظهر وجود فروق ذات دلالة إحصـائية تعزى للإقليم.

متغير الخبرة الإشرافية.

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـائية بـين تصورات وتوقعات المشرفين للملامح المستقبلية على الفقرات كافة عنـد المستوى ($\alpha > 0.05$) تعزى لمتغير الخبرة الإشرافية، كما يتضح مـن الجدول رقم (10).

وهذا يعني أن درجة التوقع للملامح المستقبلية لـدى المشـرفين لا تختلف باختلاف الخبرة الإشرافية سواء كانـت عاليـة، أو متوسـطة، أو متدنية.

ويمكن ردّ ذلك إلى تقارب المؤهلات المبنية علـى أسـس موحـدة الاختيار، وخضوع المشرفين إلى برامج تدريبية موحدة ، بالإضافة إلى أن جميع المشرفين يتعرضون إلى نفس الظروف العالمية من تغيرات تقنيـة واقتصادية واجتماعية وسياسية وتربوية، مما ولّد لديهم فهماً مشتركاً نحـو النظرة التصورية الاستشرافية للإشراف التربوي.

خامساً :مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الخامس .

وهو:هل هناك فروق ذات دلاله إحصائية بين درجـة الممارسـة للواقـع ودرجة التوقع للملامح المستقبلية للإشراف التربوي في الأردن كما يراهـا المشرفون التربويون خلال السنوات العشر القادمة؟

أظهرت نتائج الدراسة وجود فـروق ذات دلالـة إحصـائية بـين تصورات المشرفين للواقع الممارس والملامح المستقبلية للإشراف التربوي عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) كما يتضح من الجدول رقم (11).

وهذا يعني انه يوجد أثر ذو دلاله إحصائية لصالح الملامح المستقبلية على الواقع الممارس، مما يظهر طموح المشرفين المستقبلي للنهوض بالعملية الإشرافية، من خلال توصيف المهام، وتفويض الصلاحيات والمشاركة في اتخاذ القرارات، وتدعيم نظام الحوافز المادية والمعنوية وتوافر التشريعات التربوية التي تنسجم والتطلعات المستقبلية للتطوير التربوي، وبناء منظومة العلاقات الإنسانية الصحيحة، وامتلاك مهارات التعامل والتكيف الإيجابي مع البيئة المحلية والعالمية، وقد يعود ذلك إلى أن المشرفين التربويين لديهم إحساس واهتمام بالتطلعات المستقبلية التي

تسعى لها وزارة التربية والتعليم، وهي إيجاد نظام تربوي يحقق التميز والإتقان، والجودة، من خلال استثمار الموارد البشرية، والفرص المتاحة والمعرفة كثروة وطنية استراتيجية، وتعزيز القدرة على البحث والتعليم وضمان مساهمة الأفراد في بناء اقتصاد متجدد مبني على المعرفة، يسهم في تحقيق تنمية مستدامة، ورفع المستوى المعيشي ومواجهة التحديات.

وظهرت الرؤى المستقبلية من خلال نقاط القوة الموجودة في النظام التربوي الأردني، المتمثلة في الخطط والمشـــاريع التطويريـــة المتعاقبـــة ومخرجات مشروع الكفاءة المؤسسية، واســـتراتيجية الـــتعلم الإلكترونـــي ودعم الجهات المانحة، والتزام الإدارة العليا بالإصــــلاح، ودورات محــــو الأميّة الحاسوبية، وقيادة الحاسوب، ونظام رتب المعلمين (عماد الدين، 2002)

ونستنتج مما سبق أن لدى المشرفين التربـــويين الرغبـــة الصــــادقة والنظرة الاستشرافية للتطلعات المستقبلية للإشراف التربـــوي فـــي الأردن والتي تحقق أهدافاً وغاياتٍ تسهم في تطوير النظام التربوي، كي يواكـــب التغيرات السريعة والمتلاحقة للعمل التربوي كتجديدات تؤكد نوعية التعليم وتعمقه في سياق التحديات العالمية المتمثلة في العولمـــة، والديمقراطيـــة وثورة الاتصالات والتكنولوجيا ومتطلباتها.

التوصيات

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج تتعلق بالواقع الإشرافي الممارس، والملامح المستقبلية للإشراف التربوي في الأردن، فان الدراسة توصي بمجموعة من الإجراءات، هي:

1- أن تخضع أسس اختيار المشرفين التربويين للمراجعة الدائمة.

2- أن تتاح للمشرفين فرص أكبر للتدريب على منهجية البحث العلمي وإعداد الأبحاث العلمية خلال لفترة الصيفية (فترة الركود لدى المشرف) بحيث يتم الاستعانة بالجامعات المنتشرة في المناطق كافة لإعداد أبحاث محددة يتم تكليفهم بها.

3- أن يتم إشراك جميع المشرفين في التدرب على برامج الكفاءة المؤسسية (برنامج تطوير الإدارة المدرسية ، وبرنامج الاتصال الإداري ، وبرنامج تطوير الإشراف التربوي وبرنامج الصفوف الثلاثة الأولى) .

4- أن تخضع التشريعات التربوية الخاصة بالإشراف التربوي للمراجعة الدائمة مما يحقق للإشراف التربوي دوراً جديداً ينسجم مع التطلعات المستقبلية للتطوير التربوي.

5- أن تعطى للإشراف فرص أكبر في القيادة التربوية، وإشراك المشرفين في رسم السياسات التربوية واتخاذ القرارات.

6- أن تعطى فرص كافية لتدريب المشرفين كافة في كل الأقاليم مع مراعاة توزيع فرص التدريب بصورة عادلة على كل المديريات دون إهمال لأيّ مديرية بحُجّة بعد المسافة عن المركز أو قلة عدد المشرفين الذين سيستفيدون من هذه الدورات.

7- تدعيم نظام الحوافز المادية والمعنوية للمشرف المتميز.

8- عقد دورات تدريبية للمشرفين للتعرف على الاتجاهات العالمية المعاصرة المعمول بها في مجال الإشراف التربوي وفلسفته وأهدافه التي ينبغي أن يحققها.

وكذلك توصي الدراسة بمزيد من الدراسات المستقبلية في الجوانب التالية :

أ- إجراء دراسات مستقبلية مشابهة تتعلق بالقطاعات التربوية الأخرى.

ب- إعادة إجراء الدراسة على كل إقليم،.بحيث يؤخذ كل إقليم كوحدة واحدة.

ت- إجراء دراسة تتعلق بمقارنة الإشراف التربوي في الأردن مع الإشراف التربوي في الدول المتقدمة، وذلك في ضوء الإتجاهات الإشرافية الحديثة.

المراجع

أولاً- المراجع العربية

إبراهيم، سليم مصطفى (1994). درجة فاعلية الزيارات الإشرافية في تحسين الممارسات التعليمية لمعلمي المدارس الحكومية في مديرية عمان الكبرى الأولى، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن .

أبو عيشة، زاهرة (1997). مستوى التوتر النفسي ومصادره لدى المشرفين التربويين ومديري المدارس الحكومية في الضفة الغربية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين .

آل عمرو الأكلبي، فهد بن عبد الله (2001). "اتجاهات المشرفين التربويين نحو مهنة التدريس " المجلة التربوية، العدد "59"المجلد "15"ص67-96.

الأيوبي، سالم(1990). أهمية المهام الإشرافية كما يتصورها المشرفون التربويون في الأردن ودرجة ممارستهم لها ،رسالة ماجستير،غير منشورة الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

البزاز، حكمت عبد الله وآخرون (1995). ملامح التربية والتعليم في العراق في القرن الحادي والعشرين ،ط1، وزارة التربية، بغداد.

بطاح، أحمد (1996) ."الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في الأردن من وجهة نظرهم "، مجلة كلية التربية، العدد "20"، جزء"1"، جامعة عين شمس، مصر.

بوردمان، تشالز وآخرون (1963) . الإشراف الفني في التعليم ،ترجمة وهيب سمعان وآخرون، مكتبة النهضة العربية .

جبريل،سعيد أحمد(1992). تطور معايير للتجديد التربوي في مدارس وزارة التربية والتعليم في الأردن ،رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك،إربد، الأردن.

جمعة، لمى علي (1987). اتخاذ القرار الإداري التربوي في الفكر الإسلامي الإداري الحديث،رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان الأردن .

حسن، محمد صديق محمد (1996) . "التوجيه التربوي الواقع والمأمول" مجلة التربية ،السنة "25"العدد "117" .

الخزاعلة، محمد سليمان فياض (2001). مدى رضا المشرفين التربويين ومديري المدارس والمعلمين عن تطبيق منحى الإشراف التكاملي في محافظة المفرق، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت المفرق.

الخطيب، رداح وآخرون (1998) . الإدارة والإشراف التربوي اتجاهات حديثة،"بدون طبعة"، دار الأمل، إربد، الأردن .

الداوود، فاعور فهد (1995). كفايات المشرف التربوي كما يراها الإداريون والمعلمون والمشرفون أنفسهم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.

الدويك، تيسير؛ وآخرون (د . ت) أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي، دار الفكر، عمان .

الدويك، محمد فهمي (1980). تأثير استخدام أسلوب الإشراف الإكلينيكي في السلوك التعليم الصفي للمعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان .

ديراني، محمد عيد (1995). "درجة التزام المشرف التربوي في الأردن بأصول الزيارة الصفية كما يراها المعلمون والمشرفون " ، مجلة كلية التربية بالمنصورة، عدد"29"، ص310-331.

زاهر، ضياء الدين (1990). كيف تفكر النخبة العربية في تعليم المستقبل دراسة تحليلية، منتدى الفكر العربي، عمان .

زاهر، ضياء الدين (1991). "علم المستقبل في التربية : مفاهيمه وتقنياته" المجلة العربية للتربية، المجلد "11"،العدد"2" .

الزعبي، ميسون (1990). معوقات الإشراف التربوي والتطلعات المستقبلية لتجاوزها كما يراها مشرفو اللغة العربية ومعلموها لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك إربد، الأردن .

الزهراني،عبد الله (1994) "دور الموجه التربوي تجاه المعلم في الاتصال والتقويم والعلاقات الإنسانية "، ملخص رسالة ماجستير غير منشورة جامعة أم القرى، مكة، السعودية،رسالة الخليج العربي عدد "52"، ص 181-188.

السعود،راتب(2002).الإشراف التربوي اتجاهات حديثة، ط1،عمان الأردن.

شهاب، إبراهيم بدر (1998). "معجم مصطلحات الإدارة العامة"، ط1، دار البشير، ومؤسسة الرسالة .

الصالح،صالح موسى (1993) . العلاقات بين الممارسات الإشرافية الفعلية للمشرفين التربويين والممارسات الإشرافية المفضلة لدى معلمي مديرية عمان الكبرى الأولى ،رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية عمان الأردن .

العمادي، أمينة عباس، وأحمد، شكري سيد (1995) . "دراسة استطلاعية لآراء الموجهين ومديري المدارس والمعلمين حول نظام التوجيه التربوي المطبق في دولة قطر ،"ط1، مركز البحوث القطرية، جامعة قطر، قطر .

عنايت، راجي (1988). "التعليم والمستقبل"، مجلة دراسات تربوية المجلد "3"الجزء ،"10"عمان، الأردن .

عيدة، محمد سليمان عبد الله (1995) . تقويم نظام الإشراف التربوي في المرحلةالأساسية الدنيا في المدارس الأردنية، رسالة ماجستير غير منشورةالجامعة الأردنية،عمان، الأردن.

الغنام، محمد أحمد (1974) . " مستقبل التربية في البلدان العربية " التربيةالجديدة ،السنة الأولى،العدد الثاني.

الغنام، محمد أحمد، (1987)، "دور التربية في صنع مستقبل الأمـــة العربيـــة " الفكر التربوي العربي، بغداد، العدد الأول.

فيفر، ايزابيل، ودنلاب، حسين (1993). الإشراف التربوي على المعلمين :دليل لتحسين التدريس، ترجمة ديراني، الجامعة الأردنية،عمان، الأردن.

القرشي، سلم خلف الله (1994). "التوجيه التربوي في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض النماذج الحديثة،" رسالة الخليج العربي ،مكتـــب التربيـــة العربي في الرياض، العدد ،"49"السنة "14" ص139-178.

القطيفي، طيبة عبد العزيز عبد الله (1994). مشكلات التوجيـــه التربـــوي فـــي المدارس الحكومية الثانوية للبنات في مدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض .

كي، تان خوري (1987)، "الشكل المستقبلي للتربية في كتاب مســـتقبل التربيـــة وتربية المستقبل ،"تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

الليمون، نواف عطية (2000). التخطيط للاحتياجات البشرية والمادية المستقبلية لأقسام التخطيط التربوي في وزارة التربية والتعليم في الأردن ،رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية "أبن رشد"، جامعة بغداد.

متولي، مصطفى . (1983). الإشراف الفني في التعليم : دراسة مقارنة الإسكندرية ،دار المطبوعات الجديدة.

محمود، مجبل عليوان (1998). التوقعات المستقبلية للإدارة الجامعية في العراق في القرن الحادي والعشرين ،رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية " أبن رشد،" جامعة بغداد .

مرعي توفيق؛ وصباريني محمد؛ وصوالحة محمد (1992) . "آراء المشرفين التربويين في الأردن في مدى تمكنهم من الكفايات الأدائية الأساسية، ومدى استخدامهم لها" ، دراسات تربوية رابطة التربية الحديثة مجلد ،"7"عدد،"45"القاهرة، ص132-159.

المساد، محمود، وآخرون (1999) . المدرسة الأردنية وتحديات القرن الحادي والعشرين ،مؤسسة شومان، عمان، الأردن.

المساد، محمود(2001) . تجديدات في الإشراف التربوي، المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية ،عمان، الأردن .

مساعدة، وصفي أحمد موسى (2001).معوقات الإشراف التربوي كما يراها المشرفون التربويون بمديريات التربية والتعليم في محافظات الشمال رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

المعيدي، الحسن محمد (1997). "معوقات الإشراف التربوي كما يراها المشرفون والمشرفات في محافظة الإحساء التعليمية ،" مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر ،السنة "6"العدد ،"12"ص67-104.

مكتب التربية العربي لدول الخليج (1985). الإشراف الفني بدول الخليج العربي: واقعة وتطويره ، الرياض، المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (1995) . مراجعة استراتيجية تطوير التربية العربية، تونس.

النجيحي، محمد لبيب، محمد (1983). البحث التربوي أصوله ومناهجه ، عالم الكتب ، الرياض، السعودية .

نشوان، يعقوب حسين (1991) . الإدارة والإشراف، ط3، دار الفرقان، عمان، الأردن .

النوري، ندوة(1984). "أساليب التقويم في الإشراف التربوي ووسائله في الإشراف التربوي في الوطن العربي : واقعة وسبل تطويره" ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، إدارة التربية، تونس .

هترية، عيد أحمد إبراهيم (1999). معوقات الإشراف التربوي في المرحلة الأساسية الدنيا كما يراها مشرفو ومعلمو المرحلة الأساسية الدنيا في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية،عمان، الأردن.

الهزايمة،أحمد . (1990)رضا المعلمين عن الممارسات الإشرافية في مديرية التربية والتعليم في محافظة إربد، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك،إربد، الأردن .

وزارة التربية والتعليم (2002) . تحليل الفعاليات الإشرافية لمشرفي المباحث الإنسانية والعلمية ،مديرية التدريب والتأهيل والإشراف التربوي، عمان، الأردن .

وزارة التربية والتعليم. (2002)، خطة العمل الإشرافي، المديرية العامة للتدريب والتأهيل والإشراف التربوي، عمان، الأردن.

وزارة التربية والتعليم .(2002). دليل المشرف التربوي ،ط1، مديرية التدريب والتأهيل والإشراف التربوي ، عمان، الأردن.

وهبـــي، السيد إسماعيل ؛ والمطوع، حسين محمد جمعة (1991) . " أنماط القيادة الإدارية والإشراف التربوي في مدارس التعليم العام لدولة الإمارات العربية المتحدة " ، مجلة كلية التربية ، العدد السادس، السنة السادسة.

ثانيا- المراجع الأجنبية

.Brodhead, S.A (1992) . The effect of role stress and support on supervisory behavior, Psy. D Dissertation, university of Rutgers New Jersey state. Dissertation Abstract International. Vol.52, No. 7, P.3934-B.

Deroere, John Edwin (1990) .The Relationship the supervision self-Disclosure and the Quality of the Relation ship Between the supervisors and subordinate, Unpublished Doctoral Dissertation, university of Denver.

Dirani, M. Eid (1996) . Perceptions of supervisors and Teachers in Jordan, Journal of the college of Educational, Mansoura university, Egypt, No, 33.

James Lewis, Jr (1983) . long–Range and short Range Planning for Education Administration, (Boston; allyn and Bacon) .

Kremer, Hayon (1991) .Teacher's supervisors, Perspectives on Professional Development, vol. 7, No. (5-6), PP427-438.

Melucci, Rainer William (1990) .Adaptive style and supervisory Effectiveness : A survey of High school supervisors and Teacher, Ed. D.Fordham university, PP.(51/11-A:3582).

Narango, F.v (1993) . Educational supervision Colombia: The role of supervisor,(M. A., Dissertation, university of Mecgill "Canda",1991), Dissertation Abstract International, vol.31, No 3,P.973.

Pinkston ,R.R (1987) .The process of Brain storming , ERIC.

Toffelr, Alvin (1970) . Future school ,New York ,Random House

William, Hooper (1993) . on being promoted the transition to supervisor, Ed. D university of Toronto, Canada, Dissertation Abstracts international, vol. 53, No8, P26 22-A.

ملحق رقم (1)

استبانة (الواقع الإشرافي الممارس)

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة مؤته

كلية العلوم التربوية

قسم الأصول والإدارة التربوية

أخي المشرف التربوي /أختي المشرفة التربوية

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

فإن الباحث يقوم بدراسة علمية بعنوان :(الملامح المستقبلية للإشراف التربوي في الأردن كما يراها المشرفون التربويون) وقبل التعرف الى الملامح المستقبلية لابد من الكشف عن الواقع الممارس ، لذلك قام الباحث ببناء استبانة لدراسة الواقع ، وتتكون من (62) فقرة موزعة على (10) مجالات.

ولما عرف عنكم من حب للتعليم وتفان في العمل، أرجو منكم التفضل بالاطلاع على الاستبانة التي بين أيديكم للتعرف إلى الواقع الممارس للإشراف التربوي ، وهي الأداة الأولى من أدوات الدراسة الميدانية التي يقوم بها الباحث لاستكمال متطلبات درجة الماجستير في الإدارة التربوية في جامعة مؤتة ، علماً بأن ما يدون من معلومات لا تستخدم إلا لغايات البحث ، لذا يرجو الباحث التفضل بدارسة كل فقرة من فقرات الاستبانة واختيار الإجابة التي تمثلك بوضع إشارة (×) في المكان المناسب شاكراً لكم حسن تعاونكم

• **معلومات عامة تتعلق بالمستجيب**

أرجو تعبئة البيانات التالية بتعبئة الفراغ أو وضع إشـــارة (×) فـــي المربع :-

1- المديرية:-________________________________

2- الإقليم	◻	الشمال	◻	الوسط	◻	الجنوب
3- الجنس	◻	ذكر.	◻	أنثى		
4- المؤهل العلمي	◻	بكا	◻	بكا +دبلوم	◻	ماجستير+ دكتوراه

5- سنوات الخبرة في العمل الإشرافي (______) سنة

الباحث

محمد إبراهيم الدهيسات

الرقم	فقرات الاستجابة	درجة الممارسة				
		عالية جداً	عالية	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
	البعد الأول : التخطيط					
1	أشارك في إعداد ودراسة خطة قسم الإشراف التربوي في المديرية.					
2	اخطط لعملي بالتعاون مع جميع الأطراف ذات العلاقة .					
3	أشارك في تحديد أولويات المدرسة ، ثم وضع الخطط والبرامج المناسبة لتلبية ذلك .					
4	أساعد المعلم في إعداد الخطط السنوية و الفصلية واليومية .					
5	أساعد مدير المدرسة في إعداد الخطة التطويرية للمدرسة .					
6	اشارك المعلم في التخطيط لنموه مهنياً					
	البعد الثاني : المنهاج					
7	أقوم بدراسة الكتب المدرسية ، والتعرف على محتواها وأهدافها للإسهام في تقييمها وتحسينها وتطويرها.					
8	اساعد المعلمين بالتعرف على المناهج والكتب المدرسية من حيث أهدافها ومحتواها وتقويمها وتطويرها .					
9	أساعد المعلمين في تحليل محتوى الكتاب المدرسي لتحقيق أهداف المنهاج .					
10	أساعد المعلمين في استخدام التقنيات التربوية المناسبة لتحقيق أهداف المنهاج .					
11	أساعد المعلم على ربط المنهاج بواقع الحياة العملية .					
	البعد الثالث : التعليم					
12	أرشد المعلم ألي تطبيق طرائق تعليمية حديثة.					
13	أساهم في أعداد وتنفيذ عدد من الدروس التطبيقية في المبحث الذي أشرف عليه.					
14	ارشد المعلم ألي مصادر المعلومات المتعلقة بالمبحث الذي يدرسه.					
15	أدرب المعلم على استخدام التقنيات التربوية الحديثة.					

الرقم	فقرات الاستجابة	درجة الممارسة				
		عالية جداً	عالية	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
16	أساعد المعلم على الكشف عن حاجات الطلاب وقدراتهم وميولهم.					
17	أساعد المعلم على تنفيذ برنامج تعليمي خاص بالطلاب ذوي الحاجات الخاصة .					
البعد الرابع : النمو المهني						
18	أساعد المعلم على النمو الذاتي .					
19	أساهم في رفع كفاية المعلم الجديد .					
20	أساعد المعلم على استقلالية التفكير في معالجة المشكلات .					
21	أنمي الاتجاهات الايجابية نحو مهنة التعليم لدى المعلم.					
22	أشجع المعلم على القيام بالبحوث والدراسات التربوية .					
23	أطلع المعلم على أحدث ما استجد من معلومات في مجال تخصصي .					
24	أشجع المعلم على الالتحاق ببرامج التدريب والتأهيل أثناء الخدمة .					
25	أقدر جهود المعلم التي تتسم بالابتكار والإبداع .					
البعد الخامس : التقويم والاختبارات						
26	أمارس التقويم الذاتي لعملي الإشرافي .					
27	أشجع المعلم على ممارسة التقويم الذاتي لعمله .					
28	أساهم في تقويم الأداء المدرسي .					
29	أقوم بإعداد اختبارات موحدة في مبحثي وبالتعاون مع المعلمين .					
30	أساعد المعلمين في بناء اختبارات تحصيلية وفق مواصفات الاختبار الجيد .					
31	أساعد المعلم في تفسير نتائج الاختبارات وتحليلها .					
32	أشارك في تقويم أعمال المعلمين والمديرين وتقديراتهم السنوية .					
البعد السادس : الإدارة						
33	أساهم في عقد برامج تدريبية للمديرين الجدد.					
34	أساهم في تنفيذ البرامج التدريبية التطويرية للإدارة المدرسية .					
35	أشارك في تشكيل الهيئات الإدارية والتدريسية .					

الرقم	فقرات الاستجابة	درجة الممارسة				
		عالية جدا	عالية	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
36	أساهم في إعداد وتنفيذ برامج لتبادل الزيارات والخبرات بين مديري المدارس .					
37	أقوم بتيسير عمل مدير المدرسة بوصفه مشرفاً تربوياً مقيماً.					
	البعد السابع : إدارة الصفوف					
38	أناقش المعلم في مقترحات حول مشكلات الانضباط والنظام الصفي .					
39	أساعد المعلم على تحليل عملية التفاعل الصفي بغية تدعيم تعلم الطلاب .					
40	ارشد المعلم إلى ممارسة إجراءات فعالة لاستثارة نشاط الطلاب وتفاعلهم.					
41	أشجع المعلم على استعمال أنماط لفظية أو غير لفظية لتعزيز سلوكات الطلاب المرغوبة .					
42	أوضح للمعلم أهمية تبديل البيئة المادية في الصف .					
43	أقدم للمعلم ملاحظات وإرشادات حول كيفية تحسين أدائه الصفي .					
	البعد الثامن:العلاقة مع الزملاء والمجتمع.					
44	أبين للمعلم أهمية العمل بروح الفريق داخل المدرسة					
45	أحرص على تنمية علاقة إيجابية بين المعلمين والمجتمع المحلي					
46	أحرص على بناء علاقات أساسية مع الإدارة المدرسية والزملاء والمعلمين					
47	أحرص على بناء علاقات أساسية مع المجتمع المحلي					
48	ابتعد عن سلطة الموقع الوظيفي والفوقية وأحرص على العمل ضمن الفريق الواحد والاحترام والثقة المتبادلة					
	البعد التاسع : العلاقات الإنسانية					
49	احرص على بناء علاقة ودية متبادلة مع المعلم .					
50	أصغى للمعلم مبدياً اهتماماً له أثناء الحديث معه .					
51	أتعامل باحترام مع المعلم .					
52	اقدر عمل المعلم وأشعره بأهمية إنجازه.					
53	أستمع لوجهة نظر المعلم وأحترمها .					
54	أشكر للمعلم إيجابياته .					
55	أحرص على بناء علاقات ودية مع الإدارة المدرسية .					
	البعد العاشر : أسلوب تقويم أداء المعلم					
56	أمارس مع المعلم أساليب إشرافية تقويمية متنوعة .					
57	أعتمد على مستوى تحصيل الطلبة للحكم على عمل المعلم .					
58	أعتمد في تقييمي لعمل المعلم على ما يقدمه من مادة علمية داخل الصف .					
59	أخبر المعلم بموعد زيارته مسبقاً					
60	أتأثر بتقييمي للمعلم بخبرته الطويلة ومعرفتي المسبقة به .					
61	أتأثر بتقييمي للمعلم بوجهة نظر إدارة المدرسة .					
62	أخبر المعلم مباشرة بالتقدير الذي يستحقه .					

ملحق رقم (2)

استبانة الملامح المستقبلية للإشراف التربوي

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة مؤته

كلية العلوم التربوية

قسم الأصول والإدارة التربوية

أخي المشرف التربوي /أختي المشرفة التربوية

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

فإن الباحث يقوم بدراسة علمية بعنوان :(الملامح المستقبلية للإشراف التربوي في الأردن كما يراها المشرفون التربويون) وتهدف إلى تعرف الملامح المستقبلية للإشراف التربوي في الأردن خلال العشر سنوات القادمة من القرن الحادي والعشرين، ولما عُرف عنكم من حب للتعليم وتفان في العمل ، أرجو منكم التفضل بالاطلاع على الاستبانة التي بين أيديكم للتعرف على الملامح المستقبلية للإشراف التربوي ، وهي إحدى أدوات البحث لدراسة ميدانية يقوم بها الباحث لاستكمال متطلبات درجة الماجستير في الإدارة التربوية في جامعة مؤتة ، علماً بأن ما يدون من معلومات لا تستخدم إلا لغايات البحث ، لذا يرجو الباحث التفضل بدارسة كل فقرة من فقرات الاستبانة واختيار الإجابة التي تمثلك بوضع إشارة (×) في المكان المناسب

شاكراً لكم حسن تعاونكم

• **معلومات عامة تتعلق بالمستجيب**

أرجو تعبئة البيانات التالية بتعبئة الفراغ أو وضع إشـــارة (×) فـــي المربع :-

1- المديرية:-________________________

2- الإقليم ◻ الشمال ◻ الوسط ◻ الجنوب

3- الجنس ◻ ذكر ◻ أنثى

4- المؤهل العلمي ◻ بكا ◻ بكا +دبلوم ◻ ماجستير + دكتوراه

5- سنوات الخبرة في العمل الإشرافي (________) سنة .

الباحث

محمد إبراهيم الدهيسات

الرقم	فقرات الاستجابة	درجة الموافقة				
		موافق جداً	موافق	محايد	معارض	معارض جداً
1	مساهمة الإشراف التربوي في تعزيز الانتماء لدى الاجيال الأردنية في سياق التواصل الحضاري والإنساني .					
2	تمكين المشرف التربوي من التعامل والتكيف الايجابي والفعال مع بيئته المحلية والعالمية .					
3	انفتاح الاشراف التربوي وبمجالاته المختلفة على التجارب الدولية والاتجاهات المعاصرة أخذاً وعطاءً.					
4	بناء فلسفة إشرافية جديدة تنسجم والتعليم الالكتروني .					
5	الاسهام في المحافظة على الهوية الوطنية والثقافية .					
6	مساهمة الاشراف التربوي في مهننة التعليم					
7	امتلاك مهارات التواصل الثقافي والحضاري في عالم متغير.					
8	امتلاك مهارة التفكير الناقد والحوار مع الآخر .					
9	الإلتزام بالتخطيط الفعال لتوفير كافة متطلبات العملية الاشرافية .					
10	الاعتماد على مبدأ مركزية التخطيط ولا مركزية التنفيذ في العملية الاشرافية .					
11	الاعتماد على مبادىء التخطيط الاستراتيجي بالمشاركة الواسعة وبما يقتضي من المرونة .					
12	توثيق العلاقات الانسانية الصحيحة والمتبادلة بين الاشراف التربوي والاطراف الأخرى .					
13	تمثل القواعد الأخلاقية للمهنة وتطبيقها سلوكياً					
14	التخطيط للزيارات الاشرافية وفق أهداف واضحة تلبي حاجات المعلم وتوقعاته .					
15	مساعدة المدرسة في تطوير خططها ، وتحقيق التطوير الذاتي لها وفق أهداف واضحة تلبي حاجات المعلم وتوقعاته.					
16	بناء علاقة الثقة المتبادلة بين المشرف والمعلم.					
17	اعتماد أسس ومعايير علمية وموضوعية ذات محكات واضحة وجدية لاختيار الكوادر الاشرافية .					
18	مساهمة نظام رتب المعلمين للارتقاء بالمشرف التربوي ليصبح خبيراً تربوياً .					

الرقم	فقرات الاستجابة	درجة الموافقة				
		موافق جداً	موافق	محايد	معارض	معارض جداً
19	تدعيم نظم الحوافز المادية والمعنوية للمشرفين التربويين .					
20	توافر تشريعات تربوية تضمن للإشراف التربوي دوراً جديداً ينسجم والتطلعات المستقبلية للتطوير التربوي .					
21	تنظيم وتدعيم مجتمعات التعلم التي تحقق تبادل المعارف والمهارات والخبرات بصورة مستدامة بين المشرفين التربويين					
22	اعطاء دور وظيفي واضح للمشرف التربوي من خلال وصف مهام محددة تجعله يمارس دوره في الميدان بشكل أفضل .					
23	ايجاد رابطة للمشرفيين التربويين تقوم على تنظيم أفكارهم والاستفادة من خبراتهم .					
24	تفعيل مبدأ المساءلة في العملية الاشرافية .					
25	تخصيص مديرية فرعية للإشراف التربوي يرتبط مديرها إدارياً بمديرية التربية وفنياً بالوزارة .					
26	اعتماد تقسيم جديد للإشراف التربوي يشمل على (مشرف مبحث، ومشرف مرحلة ، ومشرف إداري)					
27	انشاء مراكز تدريب محلية متخصصة للمشرفين والمديرين والمعلمين في كل مديرية .					
28	اكساب المشرفين مهارات البحث والتجريب والتقويم الذاتي بكفاءة وفعالية عالية .					
29	التدريب على أساليب تحليل العمل والمهام وتقدير الحاجات التدريبية وتصميم البرامج الملاءمة لتلبية وتحقيق النمو المهني المستمر.					
30	إلمام المشرف التربوي بمصادر المعرفة وطرق الحصول عليها في تخصصه وما يتعلق بالأمور التربوية ، والثقافة العامة.					
31	إجراء عملية تقويم للدورات التدريبية وفق معايير ومحكات ثابتة					
32	بناء شبكة من العلاقات بين المشرفين التربويين لتبادل أفضل الخبرات والتجارب والممارسات فيما بينهم.					

الرقم	فقرات الاستجابة	درجة الموافقة				
		موافق جداً	موافق	محايد	معارض	معارض جداً
33	اعطاء الإشراف التربوي فرصاً أكبر للقيادة التربوية ، واشراكهم في رسم السياسات التربوية واتخاذ القرارات.					
34	اتقان المشرف التربوي لمهارات القيادة التربوية.					
35	اعتماد برامج تدريبية متطورة تواكب التطور العلمي والتكنولوجي وتلبي حاجات المشرفين .					
36	استخدام تقنيات اشرافية حديثة مثل (التعليم المصغر ، والفيديو ، والتدرب على الحساسية ، والحاسوب ، ...الخ)					
37	استخدام الأساليب الإشرافية الإبداعية مثل (الإكلينيكي ، والتشاركي ، وبالأهداف وغيرالمباشر، والمنحى التكاملي متعدد الوسائط ، ....الخ)					
38	الاتصال مع المعلمين عبر الأنترنت(المحادثة،ومجموعة النقاش والبريد الإلكتروني (e - mail) لتسهيل العمل الإشرافي .					
39	تنمية المهارة اللازمة لفهم تكنولوجيا التعليم ومتابعة تطور الثورة العلمية المعاصرة					
40	ممارسة المشرفين التربويين لعملية التعلم والتعليم بأساليب حديثة تعتمد على التفكير المتنوع والفهم العميق.					
41	تطوير قدرات المشرف التربوي حتى يستطيع التعامل مع المناهج المحوسبة .					
42	المشاركة في عملية تخطيط المناهج وحوسبتها .					
43	الأخذ بمنهج التقويم الذاتي للمشرف التربوي وتصميم أدوات خاصة بتقييمها .					
44	تطوير عملية التقويم والمتابعة للواقع الإشرافي .					
45	تقييم الممارسات الإشرافية بصورة مستمرة في ضوء التطورات والمستجدات .					
46	استحداث معايير وأسس موضوعية وأدوات تقييم إشرافية مرنة وحديثة .					
47	الاهتمام بتنمية اتجاهات حديثة في العمل الاشرافي.					
48	اعتماد منهجية البحث العلمي في العمل الاشرافي.					
49	تنمية التفكير الاستشرافي لدى المشرفين التربويين .					

الرقم	فقرات الاستجابة	درجة الموافقة				
		موافق جداً	موافق	محايد	معارض	معارض جداً
50	تنمية قدرات المشرف التربوي على سرعة الاستجابة والتكيف السليم للتغيير.					
51	وجود القيادات التربوية القادرة على النهوض بالمشرفين تربوياً وقادرة على التواصل الفعال معهم .					
52	تطوير عملية إعداد المشرف المدرب(معلومات،واتجاهات،ومهارات).					
53	إستحداث نظام تصنيف للمشرفين تتم فيه الترقية بناءً على اكتمال متطلبات لا بد من إنجازها.					